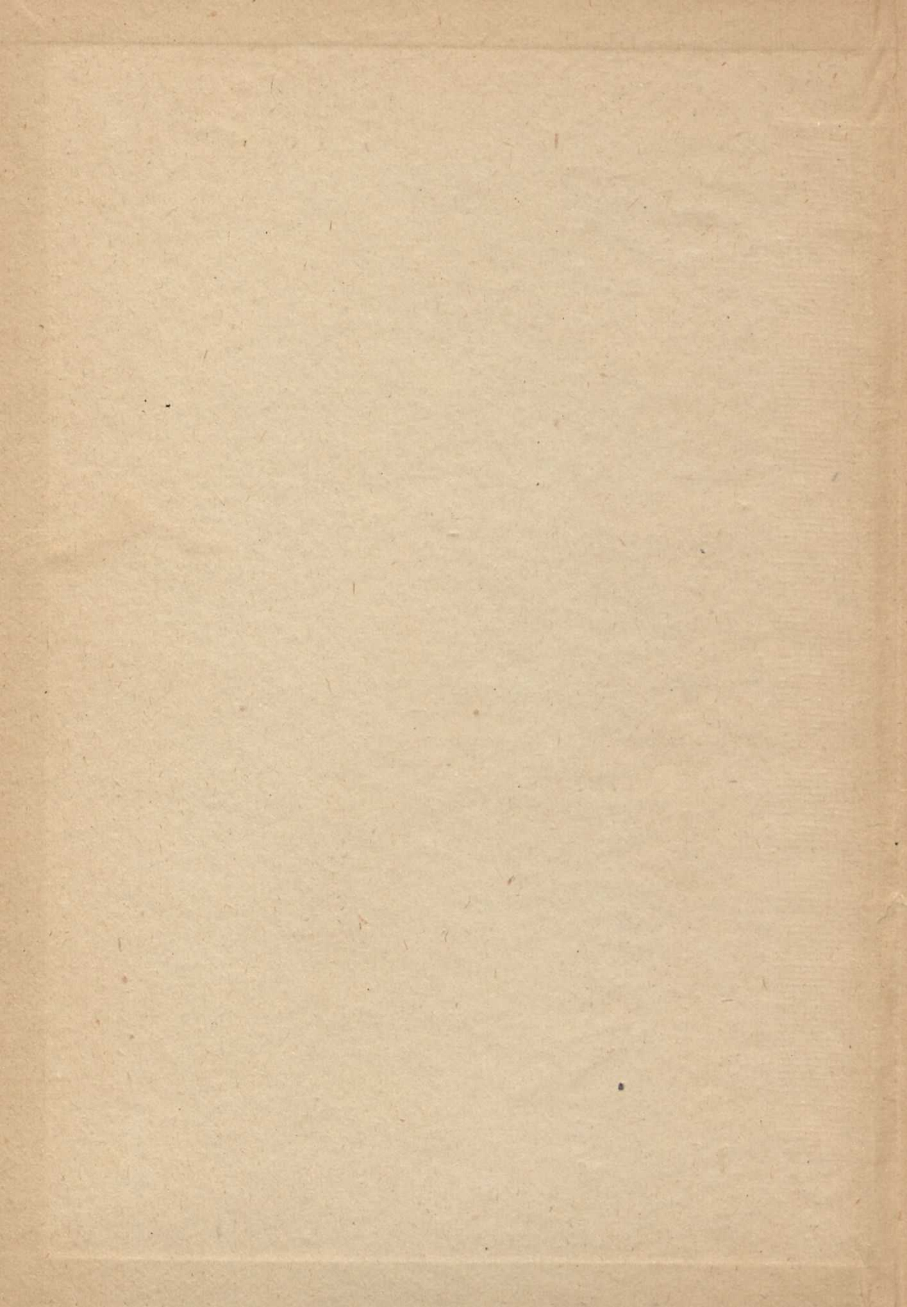


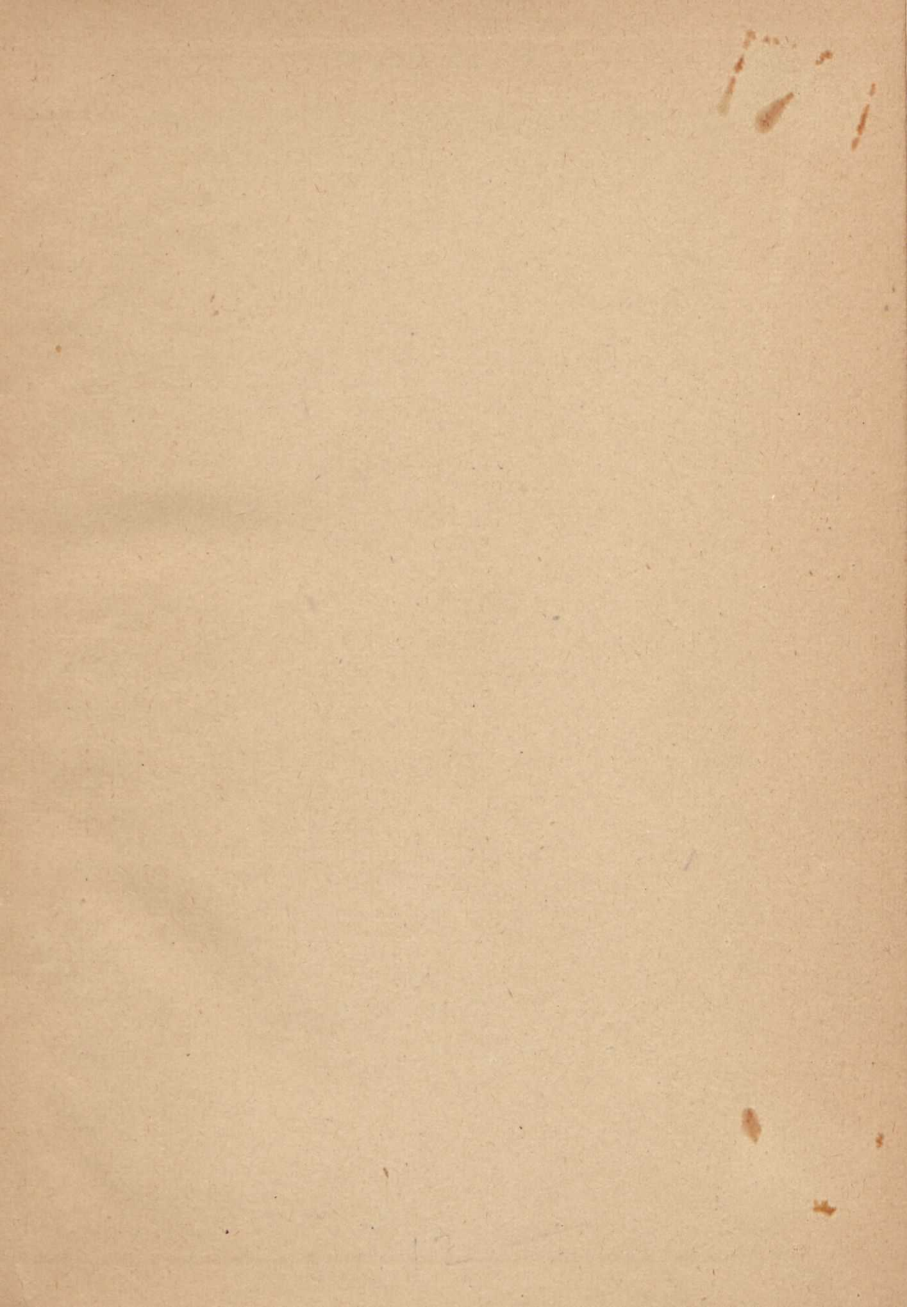
ERNST KRIECK

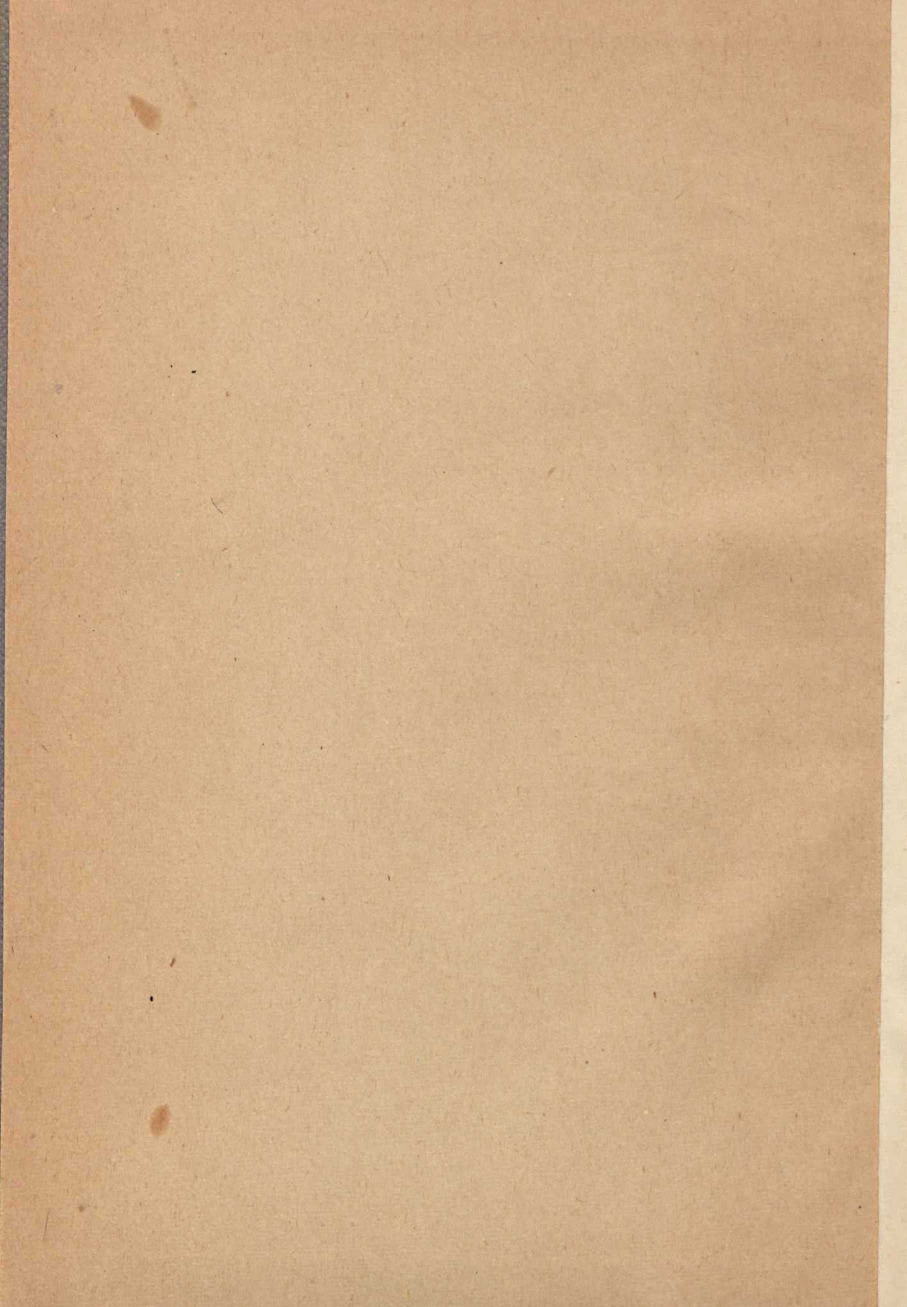
Grundriss der Erziehungs=wissenschaft

11.–15. TAUSEND

QUELLE & MEYER · LEIPZIG







Ernst Krieck

Grundriß der Erziehungswissenschaft

11.—15. Tausend

*

Wissenschaft und Bildung
Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens
235

Grundriß der Erziehungswissenschaft

Fünf Vorträge

von

Dr. h. c. Ernst Krieck
Professor an der Universität Heidelberg

11.—15. Tausend



1 9 3 6

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

*
Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H.
Leipzig

Vorwort

Die hiermit veröffentlichten Vorträge wurden gehalten in dem von der Universität Heidelberg im Sommer 1926 veranstalteten Ferienkursus für Ausländer sowie in einigen Fortbildungskursen des Bad. Lehrervereins. Sie geben in knappen Umrißlinien, was in den größeren Arbeiten (Philosophie der Erziehung. 2. Aufl. Jena 1925; Menschenformung. Leipzig 1925) ausführlich dargelegt und begründet ist; an einigen Punkten wird indessen die Lehre in diesen Vorträgen auch weitergebildet. So mögen sie denn auch in der Buchform dem Leser und den Arbeitsgemeinschaften zur Einführung und zur Überschau dienlich sein.

Ernst Krieck

Inhalt

*

1. Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Mit diesen Vorträgen wollen wir den Versuch machen, die Grundlinien einer Erziehungswissenschaft zu ziehen, die sich in Ausgangspunkt, Ziel und Weg von der herrschenden Pädagogik erheblich unterscheidet. Damit der Unterschied zwischen der überlieferten Pädagogik und der Erziehungswissenschaft klar hervortrete, werden wir zuerst das System und die Denkform der Pädagogik kurz umreißen und ihr in den folgenden Vorträgen die Grundsätze der reinen Erziehungswissenschaft gegenüberstellen.

Die Pädagogik ist eine Technologie, eine wissenschaftliche Lehre von der Technik der Erziehung und des Unterrichts. Sie ist also von Anbeginn an auf praktische Ziele, auf Gewinnung von Regeln und Anweisungen für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis eingerichtet und bewegt sich demnach im Umkreis einer einfachen Fragestellung. Sie beginnt mit der Frage nach dem Ziel der Erziehung, um dann die bestmöglichen Mittel und Wege zu finden, durch die das Ziel erreicht werden kann. Das ganze Problem der Pädagogik ist zusammengefaßt in die Frage des Erziehers: Was soll ich tun? Dabei ist vorausgesetzt, daß die Erziehung eine Sache des freien Beliebens sei, daß man also Erziehung mit Willen und Absicht ins Werk setzen oder auch unterlassen könne, daß man Erziehung ferner auf beliebig zu wählende Ziel richten könne und um ein einmal gesetztes Ziel zu erreichen, nur die zweckmäßigsten Mittel zu ergreifen brauche. Eine gesetzlich vorbestimmte Bahn und eine Schranke der Willkür findet das Erziehungswerk allein an der natür-

lichen Anlage und der inneren Entwicklung des Zöglings. Erziehung wird demnach von der pädagogischen Theorie definiert als bewußte, planmäßige und auf ein Ziel gerichtete Einwirkung des Erziehers auf den Zögling, wobei die Eigenart des Zöglings bei dem Erziehungsplan möglichst in Rechnung gestellt werden muß.

Wenn nun die Erziehung rechter Art sein soll, so muß das Ziel gewonnen werden aus der Sphäre geistiger Werte, die sich gesetzgebend über der menschlichen Natur und der Gesellschaft erhebt: Religion, Ethik und was sich sonst gesetzgebend mit dem Sollen, der Welt der menschlichen und menschenwürdigen Werte befaßt, haben auch der Erziehung das Ziel zu bestimmen. Man hat indessen auch innerhalb dieses Rahmens über die Zielgebung nicht zu einer Einigung gelangen können. Soll man den Zögling zu einer harmonisch ausgewogenen Persönlichkeit erziehen? Oder zur sozialen Gesinnung und Dienstbereitschaft? Soll das Erziehungsziel Lockes oder Rousseaus, Loyolas oder Franckes, Herbarts oder Natorps gelten? Dieser Streit wird niemals zu schlichten sein, weil er aus den Gegensätzen der Wirklichkeit und der Lebensauffassung selbst fließt. Solange es Katholiken und Protestanten gibt, solange die Gegensätze der Kulturen, der Rassen und Völkerschaften, der Religionen und Stände bestehen, wird die Singebung des Lebens und damit auch die Zielgebung der Erziehung verschieden sein, und über diese Gegensätze hilft kein Verdikt der Wissenschaft hinweg, es müßte denn sein, daß die Pädagogik ihr Ziel so fern steckt, so weit und formal faßt, daß alle denkbaren positiven Zielgebungen darunter umspannt werden können. Dann setzt aber angesichts der Praxis und der Frage des Erziehers: „Was soll ich denn nun wirklich tun?" der Streit unter den Zielgebungen erneut ein. Man wird sich schließlich bescheiden müssen mit der Erkenntnis, daß die Wissenschaft in Fragen der Singebung des

Lebens und der Zielgebung der Erziehung nicht zuständig ist. Die Frage ist nur zum Schein beantwortet, wenn Rousseau erklärt, er wolle nicht den Bürger, sondern den reinen Menschen, den Menschen an sich erziehen oder wenn Herbart der Erziehung das Ziel setzt, den sittlich-religiösen Charakter zu formen. Der Chinese, der Inder und der Europäer, der Mohammedaner und der Christ werden das reine Menschentum stets verschieden interpretieren, das Wesen und den Inhalt des sittlich-religiösen Charakters auf ihre besondere Weise auffassen und auslegen, wenn sie die Frage zu beantworten haben: Wie soll ich erziehen? Noch hat bis jetzt kein Pädagoge den Nachweis erbracht, daß er ein Recht habe, im Namen der Gesamtmenschheit zu sprechen und der Jugend mit seinem Ziel der Erziehung den Sinn des Lebens zu bestimmen.

Eine Richtung der neueren Pädagogik hat nun versucht, der Schwierigkeit dadurch Herr zu werden, daß sie jede äußere Zielgebung fallen ließ, um aus dem Wesen des Kindes wie das alleinige Gesetz, so auch das immanente Ziel der Erziehung zu gewinnen. Zum Teil ist Rousseau schon diesen Weg gegangen, der neuerdings bekannt geworden ist unter dem Schlagwort: „Vom Kinde aus". Der Standpunkt erscheint zunächst als extrem naturalistisch und individualistisch. Jedes Kind hat das volle Recht auf seine kindliche und persönliche Eigenart und auf seine freie, ungehemmt natürliche Entwicklung: das ist das oberste und einzige Gesetz der Erziehung. Das Kindesalter darf nicht als Vorstufe der höheren Alterslage aufgefaßt werden: es ist ein vollberechtigter Teil des Menschenlebens. Kindheit hat mit ihrer Eigenart und Eigengesetzlichkeit auch ihr Eigenrecht, ist also nicht nach den Maßstäben der Erwachsenen zu beurteilen, nicht nach ihren Zielen zu modeln, nicht nach ihren Werten zu biegen und zu lenken. Die Erziehung kann bestenfalls der kindlichen Eigenentwicklung die Hindernisse wegräumen

1*

und die Bahn bereiten, aber jeder normierende Eingriff ist unberechtigt, denn er bedeutet eine Verletzung der einen Individualität durch eine fremde, und wären es auch die besten Eltern und die wohlmeinendsten Erzieher. Je weniger Fremdbeeinflussung stattfindet, desto besser kommen Eigenart und Eigenentwicklung des Kindes zu ihrem Recht. Mehrfach hat diese Pädagogik in ihrer radikalsten Ausprägung an die anarchische Folgerung hingestreift, das beste, was die Erziehung tun könne, sei, sich selbst überflüssig zu machen und abzuschaffen, im höchsten Fall könne sie der seelischen Selbstentfaltung des Kindes Handbietung und Unterstützung leisten. Schon Rousseau erklärte bekanntlich: Es muß verhütet werden, daß etwas geschieht. Jedenfalls ist diejenige Erziehung die beste, die als solche möglichst wenig in die Erscheinung tritt, die sich dem Kind dienstbar unterordnet, die mit ihrer Hilfe und ihren Darbietungen erst dann an das Kind hintritt, wenn ein natürliches Bedürfnis nach solcher Hilfe und Darbietung im Kind erwachsen ist. Es ist höchste Kunst des Erziehers, die natürliche Entwicklung des Kindes vorauszusehen und ihr helfend die Bahn zu bereiten, allenfalls unmerklich die Bedürfnisse, die sich von selbst einstellen müssen, frühzeitig zu wecken und sie dann auf die natürlichste Art zu befriedigen.

Diese ganze Theorie, der die eigentümlich pädagogische Denkform zugrunde liegt, hat nur dann einen Sinn und Boden unter den Füßen, wenn eine Reihe von Voraussetzungen zutrifft, die sie stillschweigend macht. Die erste dieser Voraussetzungen ist in den folgenden Satz zu fassen: Es gibt eine natürliche, selbstwirkende Entfaltung der menschlichen Seele, ein seelisches Wachstum gleich dem Wachstum des Leibes. Wir werden uns mit dieser Frage eingehend zu befassen haben. So viel steht aber zum voraus fest: sollte sich diese Voraussetzung als irrig erweisen, so stürzt der Bau der Pädagogik wie ein Kartenhaus ein. Es

ist ferner vorausgesetzt, die allenfalls notwendige erzieherische Ergänzung der seelischen Selbstentfaltung könne und müsse von einem einzelnen Erzieher geleistet werden. Entwicklung und rechte Erziehung führen dann in ihrem Zusammenwirken zur vollendeten Menschlichkeit, zum höchsten Menschentum: zur Humanität. Die Humanität sei in jedem Einzelmenschen vorgebildet als Anlage; es ist nur nötig, durch die rechte erzieherische Kunst die Anlage zu voller und freier Entfaltung gelangen zu lassen, so erfüllen alle Einzelmenschen und damit die Gesamtmenschheit ihre höchste Bestimmung: sie kommen zur reinen und vollkommenen Humanität. Damit ist denn auch der individualistische Grundzug dieser Menschheitsauffassung und ihrer pädagogischen Denkform vor der Anarchie gerettet. Wenn nämlich jede Grundanlage der Einzelmenschen bei freier, ungehinderten Entwicklung zum selben Ziel, zur gleichen Humanität führen muß, so ist damit die Menschheit nicht nur vor der Gefahr der individualistischen Zersplitterung, vor der Atomisierung bewahrt, sie wird vielmehr geeint im Geist der wahren Humanität: in der Freiheit, in der Gleichheit und der Brüderlichkeit.

Mit dieser Humanitätsidee und der von ihr genährten pädagogischen Theorie bewegen wir uns in der dünnen, abstrakten Luft, die der Weltanschauung und Menschheitsauffassung des 18. Jahrhunderts eigen war. Naturrecht und Aufklärung haben sie geprägt als eine revolutionäre Theorie gegen die hergebrachten ständischen Lebensordnungen, gegen den Zwang des absoluten Staates, gegen die Glaubenslehren der Offenbarungsreligionen und Kirchen, gegen eine Kultur, die als alternd, innerlich unwahrhaft und unecht empfunden wurde. Der einzelne Mensch sollte aus den herkömmlichen Bindungen frei gemacht, mit unverlierbaren Menschenrechten ausgestattet, auf seine Natur und Vernunft allein gestellt werden in der Hoffnung, daß mit der Freiheit der Selbstentfaltung eine neue, vollkommene Mensch-

heit entstehen werde, mit einer vollkommenen Gesellschaftsordnung, mit einer Erziehung auf der Grundlage der reinen Vernunft und der unverfälschten Natur. Dichter, Philosophen und Pädagogen haben an der Ausbildung dieser Weltanschauung und Menschheitsideologie gearbeitet. Ihr Menschheitsbegriff geht vom Einzelmenschen unmittelbar über zur Gesamtmenschheit. Was an Stufen dazwischen liegt, die Gemeinschaften und Körperschaften, die Nationen, Gesellschaftsgebilde und Staaten, wird nicht als der Menschheit wesentlich anerkannt; es sind Zweckgebilde, die um der menschlichen Unvollkommenheit willen nötig und unvermeidlich sind, notwendige Übel, die Grenzen ziehen und Schranken legen zwischen die brüderlich einige Menschheit. Diese Schranken werden dereinst als schädlich und überflüssig jedoch wieder überwunden, wenn die vollkommene Humanität einmal in die Erscheinung tritt. Beim wild lebenden Einzelmenschen, im „Stande der Natur", beginnt die Entwicklung der Menschheit, bei der vollkommenen Humanität, die den Menschen mit Vernunft und Natur wieder in Einklang bringt, endet diese Entwicklung, dieser Fortschritt.

Diese Menschheitsauffassung ist im 19. Jahrhundert, zumal unter Einwirkung der Romantik, zum großen Teil überwunden worden. Die Pädagogik aber ist von ihr bis zur Gegenwart nach Inhalt, Zielgebung und Denkform so gut wie vollkommen beherrscht. Im Ansatz ist die Denkform der Pädagogik unter Einwirkung des Hofmeister- und Hauslehrertums im 18. Jahrhundert durchaus individualistisch. Sie löst den Erziehungsvorgang und die an ihm beteiligten Menschen völlig aus den Lebenszusammenhängen heraus und bringt das Problem der Erziehung auf ein einfaches Grundschema, aus dem die Gesetzmäßigkeit, dazu alle Vorschriften und Anweisungen einer guten Erziehung abgeleitet werden sollen. Dieses Schema ordnet

einen erwachsenen Einzelmenschen als Erzieher einem einzelnen jungen Menschen als dem Zögling bei, und zwischen diesen beiden Menschen allein vollzieht sich das erzieherische Geschehen. Der Erziehungsvorgang geht aus vom Erzieher und hin zum Zögling. Was der Erzieher zu seinem Werk braucht, das setzt Rousseau einfach als vorhanden voraus, und er scheut dabei vor den kühnsten Voraussetzungen nicht zurück; Herbart aber rüstet den Erzieher aus mit der zielgebenden Ethik und der methodegestaltenden Psychologie. Im übrigen kann der Erzieher zu seinem Werk an Material, an Bildungsgut herbeiziehen, was ihm als nötig und förderlich erscheint. Der Zögling seinerseits bringt zu dem Erziehungsakt hinzu seine Anlage und seine seelische Selbstentfaltung, die für den rechten Erzieher maßgebend sein müssen. Es ist seine Aufgabe, die seelische Entwicklung des Kindes auf die gesetzten Ziele hinzulenken oder die seelische Entwicklung so zu fördern und zu pflegen, daß sie zu bestmöglicher Vollendung kommt. Trotz dieser schematischen Vereinfachung des Erziehungsproblems entsteht eine merkwürdige Schwankung in seiner Einschätzung. Die Pädagogik schätzt ihr Werk als eine der allerhöchsten und allerschwersten Menschheitsaufgaben. Verspricht sie doch jeweils aus der Umwandlung der herkömmlichen Erziehung in die ideale, von der Theorie vorgeschriebene Erziehung eine Erneuerung und endliche Vollendung der gesamten Menschheit. Es müssen nur die idealen Erzieher der Jugend gegenübergestellt, die rechten Weisen ins Werk gesetzt und die von der Theorie vorgeschriebenen Mittel zur Anwendung gebracht werden. Es wird damit eine menschliche Maximalleistung gefordert, die schon an jenes göttliche Werk grenzt, wie die Jahwe und Prometheus Menschen schufen und dabei kein höheres Ziel finden konnten, als ihre Geschöpfe nach ihrem eigenen Bild zu formen. Trotzdem soll das Ergebnis dieser göttlichen Menschenbildnerei problematisch geblieben sein,

und die Verkünder der Erziehungsrevolutionen und Erziehungsreformen sehen sich zumal seit Rousseaus Zeit immer wieder vor die Aufgabe gestellt, das nur halb gelungene Werk der Menschenschöpfung zu verbessern und zu einem guten Ende zu führen. Ihnen hat Heinrich von Kleist das spöttische Wort zugerufen:

„Setzet, ihr träft's mit eurer Kunst und erzöget uns die Jugend
Nun zu Männern, wie ihr: lieben Freunde, was wär's?"

Gemessen an der Höhe des Versprechens und der Größe des Ziels erscheint, wenn nur die idealen Voraussetzungen erfüllt sind, die Verwirklichung dann um so einfacher. Der vollkommene Erzieher hat ja nicht viel anderes zu tun, als dem Zögling die Hindernisse seiner natürlichen Selbstentfaltung aus dem Weg zu räumen und dem Wachstum die Bahn frei zu legen. Radikal gesehen schafft er am besten schließlich auch sich selbst aus dem Weg, damit er nicht durch seine Eingriffe ebenfalls die Selbstentwicklung des Zöglings störe und auf falsche Bahn lenke. Jedenfalls muß der Erzieher bis zur Selbstauslöschung sich der natürlichen Entwicklung des Zöglings unterordnen. So hätte also die eine, die erwachsene Hälfte der Menschheit nichts anderes zu tun, als die andere, die nachwachsende Hälfte der Menschheit zu erziehen. Das Problem der durch die Erziehung zu erneuernden Menschheit bewegt sich dann stets im gleichen, in sich selbst zurücklaufenden Zirkel: die nachwachsende Generation von Zöglingen kann durch eine verbesserte Erziehung zur humanen Vollendung kommen, wenn diese vollendete Menschheit in der Generation von Erziehern schon verwirklicht ist. Wo sind aber die Erzieher dieser Erzieher zu finden?

Seit Rousseau ist die Pädagogik zu einer ungeheuerlichen Paradoxie geworden, die kühn alle Bedingungen der Wirklichkeit überfliegt, an ihrer Stelle ideale Voraussetzungen macht und sich dann auf dieser Grundlage eine Scheinwelt erbaut, die mit

der wirklichen Welt keinen Zusammenhang mehr besitzt. Rousseau ist einer der großen Erreger und Beweger der Menschheit gewesen. Als sich aber die Pädagogik aus seiner paradoxen Ideologie ihre wissenschaftliche Denkform schuf, lenkte sie in eine unentrinnbare Sackgasse. Zugleich ist unter Rousseaus Einfluß die Pädagogik in eine ideologische Verkrampfung geraten, die sie immer wieder zu revolutionären und reformerischen Weltverbesserungsplänen antrieb, denen doch nie ein durchschlagender Erfolg beschieden war. Die Wirklichkeit folgt ihren eigenen Gesetzen, und die Theorie läuft räsonierend und kritisierend, aber ohnmächtig nebenher. Unternahm die Theorie den revolutionären Vorstoß in die Wirklichkeit, so mußte sie jeweils bald ihre innere Schwäche erfahren, und die Versuche endeten in aller Regel in Enttäuschung. Die Reformpädagogik arbeitet bis heute gern mit allen Mitteln der Reklame. Der laute Basedow hat so wenig eine neue Menschheit heraufgeführt als der edle Pestalozzi. Dessen unermüdliches und hingebendes Mühen hat zwar sicherlich nach vielen Seiten hin wohltätig ausgestrahlt. Wie es aber nach 1840 noch in Pestalozzis Heimat und Wirkungsstätte, der Schweiz, mit Volkserziehung und Volksschule bestellt war, muß man nachlesen bei dem besten Kenner der Verhältnisse, in den Schweizer Bauerngeschichten Jeremias Gotthelfs, insbesondere in seinem Buch „Leiden und Freuden eines Schulmeisters". In den darin geschilderten Verhältnissen ist von der Nachwirkung Pestalozzis auch nicht eine Spur zu finden. In Preußen allerdings war die Sachlage zur selben Zeit anders. Die Reformideen Pestalozzis sind durch bedeutende Männer nach Preußen verpflanzt worden und haben dort in der mit der Staatsreform verbundenen Schulreform ihren breitesten Wirkungskreis und ihre nachhaltigste Auswirkung gefunden. Aber man muß mit allem Nachdruck betonen: auch hier haben nicht pädagogische Reformideen den Ausschlag gegeben, nicht die Re-

form in Bewegung gesetzt, so stark auch ihr Einfluß gewesen sein mag. Die entscheidende und wirklich bewegende Kraft kam aus dem neuen deutschen Geistesleben. Seit einem Jahrhundert, seit Leibniz, war dem verfallenen und zertretenen deutschen Volk eine Reihe großer Schöpfernaturen erstanden: die Dichter, die Philosophen und Gelehrten haben ein neues Geistesleben, ein neues Bildungsgut erzeugt. Preußen hat ihm mit der Reform in seinen Staatsordnungen eine feste Heimstätte und in seinem neuen Schulwesen eine organisierte, von der Akademie der Wissenschaften und der Universität über das Gymnasium zur Volksschule und dem Lehrerseminar gestufte vorbildliche Pflegestätte geschaffen. Damit hat Preußen seine deutsche Mission, sein Anrecht auf die Führerschaft in Deutschland angetreten.

An diesem einen Beispiel ist die allgemeine Regel für die Voraussetzung und das Gesetz einer wirksamen und durchschlagenden Schul- und Erziehungsreform erkennbar. Eine solche ist stets dann fällig, wenn einem Volk oder einem Kulturkreis ein neuer geistiger Gehalt, ein neues Bildungsgut erwachsen ist, das einer organisatorischen Unterlage in einem entsprechenden Schulwesen bedarf. Die Wirkung geht vom Gehalt zur Form, von der bewegenden Kraft zur Methode und zur Organisation, nicht umgekehrt. Die Beweger der Menschheit, von denen die Kraft aller Revolution und Reform ausgeht, die neue Zeitalter in der Geschichte der Menschheit heraufführen, sind stets Propheten, Dichter und Staatsmänner gewesen. Die Schulmänner und Schulreformer können nur hinterher in ihre Methoden und Organisationen umsetzen, was jene Schöpfernaturen an Lebensgehalt und an bewegender Kraft erzeugt haben. Als die Pädagogik den Erziehungsvorgang aus den Lebenszusammenhängen löste, um ihn zu betrachten wie eine Sache, die nur den einzelnen Erzieher und den einzelnen Zögling angeht, hat sie auch vergessen, daß zu einer guten Erziehung und wirksamen Menschen-

bildung vor allem ein objektiver geistiger Gehalt gehört. Das ist einer der Hauptvorwürfe, die man gegen sie erheben muß. Ein einziger Blick auf das Leben der Menschheit, wie es die Geschichte vor uns ausbreitet, zeigt, daß eine wirksame Erziehung jeweils die festen Gemeinschaftsordnungen und einen objektiven geistigen Gehalt zur unerläßlichen Grundlage hat. Im Griechentum haben Homer und die andern Dichter bis zu den Tragikern der Erziehung eine sichere und gleichförmige geistige Basis und damit jedem Einzelmenschen einen festen und wirksamen Bildungsgehalt gegeben, im alten Rom das Zwölftafelgesetz mit den übrigen Staatsbürgerlehren, im Judentum die Thora, der Kanon von Gesetz und Propheten, im Islam der Koran, im Christentum die Bibel und der Kanon der Dogmen, im Chinesentum der Kanon der klassischen Philosophen. Die pädagogische Theorie seit Rousseau aber fingierte, den reinen Menschen zu bilden, nicht den Bürger, nicht den Christen oder sonst einen realen, aber auch beschränkten Menschentyp. Sie suchte für ihr Ziel passende Methoden, Normen und Organisationen, vergaß aber, daß sie den dafür notwendigen geistigen Gehalt, die objektive Basis des geistigen Lebens nicht besaß oder stillschweigend voraussetzte. Darum errichtete sie ihren Gedankenbau ohne festen Baugrund in der Wirklichkeit.

Wir verlassen die Bahnen dieses Denkens und schlagen einen Weg ein, der weit abführt vom System der Pädagogik, und zwar den Weg, den jede andere Wissenschaft auch hat gehen müssen: den Weg der reinen Erkenntnis und der kritischen Forschung. Wir beginnen nicht mit der Frage nach dem Sollen, und nach den Zielen; wir streben zunächst gar nicht nach Regeln der erzieherischen Praxis, nach Vorschriften und Anweisungen. Wir lassen alle Technologie vorerst beiseite und suchen einzig und allein wissenschaftliche Erkenntnis zu gewinnen vom Wesen, von den Arten und Stufen der Erziehung, von den Gesetzen des

Erziehungsvorgangs, als ständen wir diesen Dingen gar nicht als Erzieher, sonden als unbeteiligte Beschauer und Forscher gegenüber. Unser nächstes Ziel ist die reine Erziehungswissenschaft, der der Erziehungsvorgang nicht praktisch aufgegeben, sondern als Tatsache und als Gegenstand der Forschung gegeben ist. Diese reine Erziehungswissenschaft hat ihren Zweck nicht in der Erziehungspraxis, sondern wie jede andere Wissenschaft einfach in der Erkenntnis der Wirklichkeit und ihrer Gesetze. Wie die Wissenschaft der Mechanik und der Physik zwar Technologien unterbauen, wie die Wissenschaft von der Wirtschaft zwar mittelbar dem wirtschaftlichen Unternehmen dienen kann, nicht aber darin ihren unmittelbaren Zweck hat, so hat die Erziehungswissenschaft zuallererst ihren Gegenstand, das Wesen der Erziehung, zu erforschen und die in aller Welt und zu allen Zeiten gültige Gesetzmäßigkeit der Erziehung zu ermitteln. Als Feld der Erfahrung und Gebiet der Forschung dient dabei das Gesamtleben der Menschheit in seiner vielfältigen Gliederung nach Rassen und Völkerschaften sowie in seiner geschichtlichen Tiefendimension. Wir beginnen also nicht mit der Frage: was soll ich tun? Vielmehr wollen wir zuerst wissen: Was ist Erziehung? Wie und wo vollzieht sie sich? Welches sind ihre Arten, Stufen und Gesetze?

Die Pädagogik ist dogmatisch zu Werke gegangen. Sie hat, wie wir gesehen haben, eine ganze Reihe künstlicher Voraussetzungen gemacht und darauf ihren Bau konstruktiv errichtet. Zum Teil haben diese Voraussetzungen den Stempel der Fiktion an der Stirn getragen; auf jeden Fall müssen sie aber kritisch untersucht werden, ob und wie weit sie zutreffen. Die Methode der Erziehungswissenschaft ist demgegenüber kritisch. Sie bringt selbst möglichst wenig Voraussetzungen mit und solche, die sie notwendig machen muß, wird sie in jedem Augenblick im Gesichtsfeld behalten, ob sie sich auch an der Erfahrung bewähren. Als

nötige Grundvoraussetzung bringen wir zur kritischen Erziehungswissenschaft den Satz mit: die Menschheit ist im Wesen eine Einheit, trotz aller Verschiedenheit der Rassen und Völker, der Kulturen und der geschichtlichen Entfaltungen. Allen Gestaltungen der Menschheit liegen gemeinsame Formen und Funktionen zugrunde: überall und auf jeder Entwicklungsstufe besitzen die Menschengemeinschaften Sprache, Wirtschaft, Religion, Kunst, gesellschaftliche und politische Ordnung, sittliche und gesetzliche Normen, die sich als Auswirkung gemeinschaftlicher Grundfunktionen und Grundformen erweisen. Eine solche gemeinmenschliche, überall nach gleichen Gesetzen sich vollziehende Grundfunktion ist auch die Erziehung. Wie die Sprachwissenschaft die Formen und Gesetze der Sprache, die Wirtschaftswissenschaft die Formen und Gesetze der Wirtschaft, die Religionswissenschaft die Formen und Gesetze der Religion in der gesamten Menschheit zu erforschen hat, so die kritische Erziehungswissenschaft die Formen und Gesetze der Erziehung.

Das Grundschema der Pädagogik: „Erzieher—Erziehungsvorgang—Zögling" fällt für diese Erziehungswissenschaft gänzlich dahin. Was die Erziehung sei, woher sie entspringe, wohin und wie sie wirke, kann die Forschung erst als ihr Ergebnis aufzeigen, nicht aber kann ihr ein solches Schema mit seinen dogmatischen Voraussetzungen zum Ausgang dienen. Sie löst den Erziehungsvorgang nicht aus den natürlichen Lebenszusammenhängen, um ihn unter Mikroskop und Seziermesser zu nehmen, ihn dann in einer pädagogischen Retorte allerlei Experimenten auszusetzen und ihm in jedem Augenblick Vorschriften und Anweisungen zu erpressen. Sondern die Erziehungswissenschaft sucht die Erziehung zu verstehen als notwendigen Bestandteil des Lebens in der Gemeinschaft, als Auswirkung des Geistes der Menschheit, die tausendfältig verschieden ist in ihren Gliedern und Entwicklungsphasen und doch wiederum allenthalben

und jederzeit dieselbe in ihrem Wesen, ihren Grundformen und Grundfunktionen, zu denen die Erziehung so notwendig und ursprünglich gehört wie die Sprache und die Religion.

Auch diese Erziehungswissenschaft nimmt also ihren Ausgang von einem Begriff der Menschheit. Er ist weniger pathetisch und ideologisch als die Humanitätsidee der Aufklärung, dafür exakter, realer und wissenschaftlich besser begründet, weil gewonnen aus den Ergebnissen der geschichtlichen und völkerkundlichen Forschung. Für uns ist die Menschheit nicht einfach die Summe aller Einzelmenschen. Ihre notwendigen Bestandteile sind vielmehr Rassen, Völkerschaften und Kulturkreise, die wiederum gegliedert sind in elementare Gemeinschaftskreise, und die Einzelmenschen erscheinen erst als Glieder und Organe solcher übergeordneten Lebenseinheiten. Dieser Begriff der Menschheit beruht also auf der Idee der Gemeinschaft oder des Gemeinschaftsorganismus. Wir wissen heute, daß die Gemeinschaften mit ihren rechtlichen und religiösen, ihren sozialen und politischen Ordnungen nicht zustande gekommen sind durch künstlichen Zusammenschluß, durch zweckhafte und vertragliche Übereinkunft zuvor im Stande der Natur vereinzelt lebender Menschen, sondern daß die Gemeinschaft urwesentliche und urnotwendige Voraussetzung für das Leben der Einzelnen ist. Die Einzelnen kommen stets aus Gemeinschaften her und können nur in ihrem Rahmen wachsen: nur mit der Gemeinschaft kommen sie zum Sinn des Lebens und zur Erfüllung ihrer Bestimmung. Wie die Glieder des organischen Körpers, so empfangen die Glieder der Gemeinschaft Form und Funktion aus dem Gesamtorganismus. Wir nennen die Gemeinschaft einen geistigen Organismus, weil ihre Ordnung und ihre Einheit durch geistige Bindungen und Inhalte hergestellt ist. Wo und wann immer wir Menschen antreffen, leben sie zusammen in elementaren Körperschaften wie den Geschlechtsverbänden und Männerbünden,

den Haus- und Ortsgemeinden, den Kult- und Staatsverbänden, die allesamt durch sittliche Normen und geistige Werte zu höheren Lebenseinheiten zusammengefaßt sind.

Das Bewußtsein des antiken Menschen war bestimmt durch die Erkenntnis, daß der Stadtstaat mit seiner Gesellschaftsordnung, seinen Rechtsverbänden und Kultgenossenschaften ursprünglicher, wesentlicher und höher sei als der Einzelmensch, daß der Einzelne Sinn und Inhalt des Lebens von der Gemeinschaft empfange und ihr dafür wieder mit Leben und Werden dienstbar sein müsse. Sparta und Rom haben dieses Bewußtsein zur letzten Folgerichtigkeit gesteigert und daraus die Kraft zu ihrem Aufstieg geschöpft. Die katholische Kirche vollends hat ihr hochgesteigertes Gemeinschaftsbewußtsein nicht nur durch das Sakrament verfestigt, sondern ihm auch eine mystische und metaphysische Deutung gegeben, als sie sich selbst als präexistent an den Weltanfang setzte und zum mystischen Leib Christi erklärte. Das Mittelalter hat auch seine weltlichen Lebensordnungen als übergeordnete Organismen empfunden, die dem Leben der Glieder erst Sinn, Form und Inhalt geben. Diesen Gemeinschaftsbegriff müssen auch wir wiederherstellen: aus ihm allein ist das Wesen der Erziehung zu begreifen. Es ist dabei unerheblich, ob die Gemeinschaft den Gliedern einen weiten Spielraum für freie Bewegung und Selbstentfaltung läßt oder ob sie in feste, bis ins kleinste typisierte Normen gepreßt werden. Wir stehen also nicht in abstraktem Gegensatz zum naturrechtlichen und pädagogischen Individualismus der Aufklärung, sondern umfassen den Individualismus als Grad und Stufe in unserm Gemeinschaftsbegriff.

Wie sich unter dem Einfluß dieses auf die Gemeinschaftsidee begründeten Menschheitsbegriffs die Erziehungslehre gestaltet, werden wir nunmehr zu zeigen haben. So viel ist von

vornherein klar: wie der Begriff der Menschheit reicher, voller und tiefer geworden ist, muß sich auch der Begriff der Erziehung mächtig erweitern, nach Formen und Stufen gliedern und in Gründe vertiefen, die der individualistischen Erziehungstechnologie unzulänglich bleiben. Dabei drängt aber eine beängstigende Fülle von Erscheinungen heran, die der erziehungswissenschaftlichen Deutung bedürfen. Wenn es gelingt, die Vielheit dieser Erscheinungen auf eine Anzahl von allgemeingültigen Grundformen zurückzuführen, so haben wir einen neuen Einblick in das Wesen und Leben der Menschheit gewonnen. Wir haben den Weg zu gehen, den Plato einst der Philosophie überhaupt gewiesen hat, den Weg von der vielgestaltigen und fließenden Erscheinung zur Einheit der Idee, zum ewigen und unwandelbaren Urwesen der Menschen und der Dinge.

2. Erziehung und Wachstum

Der Pädagogik war eine Unterlage gegeben mit der Psychologie, die das Wesen und die Entwicklungsgesetze der Seele zu erkennen suchte, indem sie die Einzelmenschen aus allen natürlichen Lebensbedingungen und allen sozialen Bindungen gelöst ins Auge faßte. Die Erziehungswissenschaft schlägt einen andern Weg ein. Sie geht aus von der Erkenntnis, daß das Leben in der Gemeinschaft für jeden Menschen Vorbedingung seines Werdens ist; sie betrachtet darum den einzelnen Menschen in seiner Verbindung mit andern Menschen als Glied der Gemeinschaft.

Gemeinschaft bedeutet zunächst das nahe und dauernde Zusammenleben einer Anzahl von Menschen. Das Zusammenleben hat für alle Beteiligten die eigenartige Wirkung, daß sie einander mit der Zeit ähnlich werden. Sie stehen unter beständiger gegenseitiger Einwirkung und kommen dadurch zu gleichartiger Lebensführung und Haltung: sie passen sich aneinander an und stellen sich aufeinander ein. Bei der Betrachtung fremder Völker und Kulturen fällt doch zuerst immer auf, wie ähnlich diese fremden Menschen sind, zumal wenn sie in primitiven Verhältnissen leben. Die Ähnlichkeit erstreckt sich nicht bloß auf die natürlichen Merkmale der Rasse, sondern auf das Wollen und Handeln, auf die Art, mit den Menschen und den Dingen umzugehen, auf die ganze Haltung. Erst bei tieferem Eindringen entdeckt man unter und hinter dem gleichartigen Typus die in aller Welt vorkommenden Gegensätze der Charaktere, der Individualitäten und der Temperamente. Jedenfalls sind diese Gegen-

sätze der Individualität überhöht und überwölbt durch einen gemeinsamen Typus.

Mit dem Zusammenleben und der Wechselwirkung ist indessen der Begriff der Gemeinschaft noch nicht erschöpft. Alle Glieder einer Gemeinschaft sind zu einer höheren Lebenseinheit zusammengefaßt durch eine objektive Ordnung, eine gebietende Norm, welche die Einzelmenschen ihrem Bann unterwirft. Diese Ordnung ist Ausdruck für den in der Gemeinschaft lebenden, überindividuellen Willen, für eine einheitliche Lebensrichtung, aus der jeder Einzelne den Inhalt und die Richtung seines persönlichen Lebens empfängt. Eine Kirche z. B. ist Trägerin einer objektiven Religionslehre; sie ist ein organisiertes Gefäß für einen geistigen Inhalt, und aus ihr erhalten die Glieder ihre religiöse Bildung, Ziel und Inhalt ihres Glaubens.

Jeder Familienverband schon stellt einen solchen Gemeinschaftsorganismus dar: er faßt die Familienglieder zusammen zu einer überpersönlichen Lebenseinheit und weist jedem Glied seine Aufgaben und seine Stellung im ganzen zu; die einzelnen Familienglieder stehen in festen Verhältnissen zueinander, die durch die Begriffe Ehemann und Ehefrau, Vater und Mutter, Eltern und Kinder, Brüder und Schwestern ausgedrückt sind.

Durch die objektiven Ordnungen werden die Lebensgemeinschaften zu Gesellschaftsgebilden verschiedenster Art: aus dem nachbarlichen Zusammenleben wird die Dorf- und Stadtgemeinde, aus der Abstammungs- und Blutgemeinschaft werden die organisierten Geschlechtsverbände, die sich von der Familie und der Sippe bis zum Stamm oder der Völkerschaft erstrecken können, aus der Berufsgemeinschaft werden Berufsgenossenschaften und Stände, aus der Gemeinschaft des Glaubens die Religionsgemeinden und Kirchen, aus der Organisation des politischen Gemeinwillens entstehen die Staaten. Allen diesen Sozialgebilden ist eigen, daß sie für ihre Glieder feste Ordnungen und gemeinsame

Normen der Lebensführung darstellen, daß sie den Gliedern dieselben Lebensinhalte geben. Es hat sich dabei der Begriff der Gemeinschaft unmerklich erweitert. Zur Gemeinschaft — etwa zu einer Volks- oder Kirchengemeinschaft — gehören nicht nur solche Menschen, die nun wirklich in persönlicher Fühlung zusammenleben, sondern alle, die derselben Norm unterstehen. Als Glieder der katholischen Kirchengemeinde wissen und fühlen sich alle Katholiken von Europa bis nach Südamerika, weil sie eine gemeinsame religiöse Norm und einen gleichartigen Glaubensinhalt haben.

Wir kehren aber nochmals zu dem engeren Gemeinschaftsbegriff zurück, der voraussetzt, daß die an einer Gemeinschaft Beteiligten auch wirklich in nahem und festem Lebenszusammenhang stehen. Die Wirkungen des Zusammenlebens sind nicht erschöpft mit der äußeren Anpassung, mit Herstellung einer gemeinsamen Lebensordnung. Vielmehr wirkt das Zusammenleben bei jedem Glied in das Innere. Aus der beständigen Wechselwirkung kommen die Glieder einer Gemeinschaft zu einem hohen Grad gegenseitigen Verstehens, zur Verständigung, zur Gemeinsamkeit des geistigen Lebensgehaltes, zur Ähnlichkeit des Bewußtseins und des Weltbildes, zur gleichartigen Gesinnung. Schon die Gemeinsamkeit der Sprache ist für diese innere Angleichung eine entscheidende Tatsache, da mit ihr gemeinsame Bahnen des Denkens, gleichartige Wertungen, feste Normen des Bewußtseins und der Gesinnung erzeugt werden. Das Leben in der Gemeinschaft führt dazu, daß die innere Form der einzelnen Glieder den objektiven Gemeinschaftsordnungen nachgebildet wird, daß also die objektiven Ordnungen und Gehalte den einzelnen Gliedern als Bildung, als Struktur des Bewußtseins und des Charakters einverleibt werden. Damit wird die Gemeinschaft im Inneren, in der Seele jedes Gliedes verwurzelt, und ohne diese seelische Verfestigung könnten die

Gemeinwesen keinen Bestand gewinnen oder nur durch Zwangsmittel aufrecht erhalten werden. Aus der Gemeinschaft geht die Assimilation der Glieder hervor, und damit gewinnt die Gemeinschaft ihre tiefste Bindung und stärkste Verwurzelung. Die Glieder werden einem Typ eingeordnet. Jeder Gemeinschaftsart entspricht ein solcher Typ. Katholiken und Protestanten sind religiöse Typen, die den Inhalten und Ordnungen der katholischen oder der protestantischen Kirche angemessen sind. So gibt es nationale Menschentypen, Berufstypen, staatsbürgerliche Typen usw. Jeder solche Typ geht hervor aus der Assimilation, die das Menschentum erfährt durch die formende Wirkung der Gemeinschaftsordnungen.

Hat man einmal das Leben und Wirken der Gemeinschaft durchschaut, so liegt auch das Geheimnis aller Erziehung offen. Im Wesen der Gemeinschaft ist das Wesen der Erziehung vollkommen mitinbegriffen. Denn die Erziehung ist nichts anderes als eine der notwendigen Lebensäußerungen, eine Grundfunktion der Gemeinschaft. Und wenn man in der Assimilation, die sich kundgibt als die typische Anpassung der Gemeinschaftsglieder untereinander und an die objektiven Normen und Ordnungen, das Lebensgesetz der Gemeinschaft sehen darf, so ist damit zugleich das Grundgesetz der Erziehung gegeben. Erziehung ist typische Angleichung der Glieder an die Normen und Ordnungen der Gemeinschaft. Besonders deutlich tritt die erzieherische Angleichung bei der Fortpflanzung der Gemeinschaft in die Erscheinung. Die nachwachsenden Geschlechter passen sich stufenweise den reifen und erwachsenen Gliedern an: die Jungen werden dasselbe, was die Alten schon sind und nehmen später ihren Platz in der Gesellschaft ein. Die Jungen werden in den von der Gemeinschaft verwirklichten Typ hineingezogen, und dadurch erhält sich die Gemeinschaft stetig und gleichförmig im Wechsel der Generationen. Wenn eine Gemeinschaft einmal ihren

Typ in den nachwachsenden Geschlechtern nicht mehr verwirklichen kann, so hat sie damit selbst zu existieren aufgehört: sie stirbt ab.

Es offenbart sich hier eine neue Seite der Gemeinschaft. Sie faßt nicht nur gleichzeitig lebendes Menschentum zur höheren Lebenseinheit zusammen, sondern auch ganze Reihen aufeinanderfolgender Geschlechter. Sie ist überpersönliches Wesen, also auch insofern, als sie über viele Geschlechter hinweg dauern kann, indem sie die nachwachsenden Generationen ihrer Norm unterwirft, ihrem Typ einbildet und so stets aus der Jugend ersetzt, was ihr der Tod an Gliedern raubt. Auf solche Weise setzt die Gemeinschaft Traditionen an, die jeder nachwachsenden Generation als Unterlage und Inhalt des seelischen Wachstums dienen; es sammeln sich in ihr geistige Werte und Güter, die von ihr als Gemeinbesitz gehegt und gepflegt und als Erbgut an den Nachwuchs auf viele Geschlechter hin überliefert werden. So kommt Stetigkeit der Kultur und des geschichtlichen Lebens zustande, und die erzieherische Funktion der Gemeinschaft erweist sich also auch dafür als eine notwendige Vorbedingung.

Diese theoretischen Sätze werden sich an jedem beliebigen Beispiel als Selbstverständlichkeit bewähren. Besonders anschaulich treten die Erscheinungen hervor bei primitiven Völkerschaften und in festgeschlossenen Lebensordnungen, die den Gliedern wenig Spielraum und Bewegungsfreiheit lassen. Ein Negerstamm oder Negerdorf formt mit einfachsten Mitteln seinen Nachwuchs so, daß die Jungen den Alten ähnlich werden wie ein Ei dem andern ähnlich ist. Alle Glieder des Stammes oder des Dorfes erlangen dasselbe Weltbild, dieselbe Art des Bewußtseins, der Haltung und Gesinnung, sie besitzen, dasselbe Wissen und Können, handhaben dieselben Werkzeuge und Waffen, singen dieselben Lieder, tanzen dieselben Tänze und üben dieselben Bräuche: sie sind in einen gemeinsamen, dauernden Typus

eingebildet. Der spartanische Staat hat durch Jahrhunderte den gleichen Typus des spartanischen Kriegers und Staatsbürgers gezüchtet, so auch das alte Rom mit seiner streng normativen Zucht und traditionellen Erziehung. Ein kriegerischer Indianerstamm züchtet den Typus des kriegerischen Indianers, die Brahmanenkaste den Typus des Brahmanen, das buddhistische oder das katholische Kloster den buddhistischen oder katholischen Mönch, die Handwerkerzunft den zünftigen Handwerker, die Beduinensippe den Beduinen, die Quäkersekte den Quäker usw. Und zwar überliefert jede solche gemeinschaftliche Lebensform ihren Gliedern die innere Form, den Lebensgehalt und die Lebensrichtung, die Weltanschauung, das technische Wissen und Können, den Besitz an höheren Bildungsgütern.

Es steht vor uns das Grundproblem: wie vollzieht sich das seelische Wachstum der Menschen und wie verhält sich dieses seelische Wachstum zur Erziehung?

Wir fassen ein Beispiel ins Auge. Die Erforscher primitiver Völker haben mit einigem Erstaunen festgestellt, daß bei vielen derselben das, was wir unter Erziehung verstehen, eigentlich gar nicht vorhanden ist. An Stelle der Erziehung findet sich ein scheinbar ganz wildes und ungeregeltes Aufwachsen der Jugend. Sobald die Kinder sich frei bewegen können, sind sie sich selbst, ihrer Laune und Willkür überlassen; sie treiben sich herum, spielen miteinander und ahmen dabei die Alten nach. Die Eltern sind keineswegs gleichgültig gegen ihre Sprößlinge, umgeben sie vielmehr mit einer rührenden Affenliebe, die aber gerade jede Züchtigung, selbst Schelten und Zurechtweisung verpönt. Es fehlt auch jede Art positiver Anleitung und Belehrung, also das, was wir unter Erziehung verstehen. Diese Jugend artet aber niemals in Anarchie und Verwilderung aus, sondern wächst mit erstaunlicher Sicherheit und Schnelligkeit in die Lebensordnungen und den Typ der Alten hinein. Schon früh

werden die Jungen als mündige und vollberechtigte Glieder in den Stamm aufgenommen, und die Mädchen werden in der Regel mit der früh eintretenden Geschlechtsreife Ehefrauen und Mütter. Bis dahin haben die Jungen alles gelernt, was sie brauchen und was die Alten können, zumeist aus dem bloßen Nachahmungstrieb und dem freiwilligen Mitmachen, und es sind doch oft beträchtliche Fertigkeiten dabei: die Knaben die Jagd, die Handhabung und die Herstellung von Werkzeugen und Waffen bis zum Schiffbau, die Mädchen ihrerseits, was den Ehefrauen und Müttern in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als Aufgabe zufällt.

Hier also liegt scheinbar ein selbsttätiges seelisches Wachstum vor, das auf der höheren Kulturstufe dann durch den Hinzutritt einer planmäßigen und geordneten Erziehung nur ergänzt, verbessert und überhöht wird. Es muß aber mit Nachdruck festgestellt werden, daß ein solches Wachstum einzig und allein innerhalb einer Gemeinschaft unter ihrer beständigen Einwirkung und in ihrer belebenden Atmosphäre möglich ist. Ein seelisches Wachstum des auf sich selbst gestellten, vereinzelten Menschen, ein Wachstum, das allein auf innere Eigenkraft und Selbstentfaltung angewiesen wäre, gibt es nicht. Nimmt man den jungen Menschen aus der Gemeinschaft heraus, so wird er für den Fall, daß er damit nicht überhaupt zugrunde geht, seelisch völlig verkümmern und vertieren. Entwicklung der Seele hat zur unerläßlichen Voraussetzung die belebende und erregende Einwirkung durch den Mitmenschen, durch die Lebensgemeinschaft. So sehr ist der Mensch Gemeinschaftswesen, daß er mit seinem ganzen Sein und Werden, dem seelischen noch weit mehr als dem physischen, von der geistigen Umwelt, von den Mitmenschen abhängt. Ganz von selbst aber bedeutet das Leben in der Gemeinschaft erzieherische Einwirkung: die erziehende Funktion der Gemeinschaft ist notwendige Vorbedingung für das

Wachstum der Seele. Die Gemeinschaft liefert dem Nachahmungstrieb die nötigen Vorbilder, sie überliefert den Kindern die Sprache und damit das wichtigste Element seelischer Entwicklung; sie gibt dem Leben der Kinder Ziel und Inhalt und damit der Seele die unerläßlich notwendige Nahrung. Die Atmosphäre der Gemeinschaft belebt das seelische Wachsen, die Einwirkungen der Mitmenschen erregen die Anlage und wecken die Bedürfnisse; die Gemeinschaft lenkt den Entwicklungsgang, sie ernährt den Nachwuchs mit ihren Liedern, Sagen und Märchen, mit ihren religiösen Vorstellungen, ihrem Weltbild, ihren Erfahrungen, ihrem technischen Wissen und Können. Die Gemeinschaft formt also unter allen Umständen den Nachwuchs nach ihren Rhythmen und Normen, und ihr geistiger Gehalt wird den Gliedern als Bildungsbesitz einverleibt.

Der Afrikaforscher Weule hat eindringlich auf die eigenartige Wirkung hingewiesen, welche für die Negerkinder das Leben im Tragsack hat. Bekanntlich trägt die Mutter den Säugling lange im Sack auf dem Rücken, gelegentlich bis zu drei oder vier Jahren. Das Junge nimmt hier scheinbar gänzlich passiv Anteil am Leben der Mutter: es erlebt die mütterlichen Arbeiten in Haus und Feld, die häufigen Festlichkeiten und vor allem die für das Leben der Primitiven so außerordentlich wichtigen Tänze. Dabei geht den Jungen gleich in den ersten Jahren der gesamte Lebensrhythmus der Gesellschaft in Fleisch und Blut über. Laufen die Jungen dann frei herum, so üben sie die Tänze, Arbeiten und Bewegungen, als seien sie angeborenes Erbgut.

Wachstum geht von innen nach außen; jede Art von Wachstum bedarf aber der Ernährung. Der Mensch besitzt neben seinem leiblichen Wachstum eine weitgedehnte Fähigkeit des seelischen Wachstums, und man kann wohl sagen: wie der Mensch überhaupt sich vom Tier unterscheidet durch die Wachstumsfähigkeit

seiner Seele, so ist wiederum der höhere Mensch vor dem primitiven Menschen ausgezeichnet durch eine gesteigerte und gedehnte Fähigkeit zu innerem Wachstum. Daran erkennt man innerhalb der Kulturvölker den höheren Menschen, daß er lange fähig bleibt, aufzunehmen, zu lernen und sich in stetiger Wandlung höher zu entwickeln. Schöpferische Menschen haben eine solche Entwicklungsmöglichkeit bis ins hohe Greisenalter bewahrt. Bei vielen tritt etwa mit dem fünften Jahrzehnt eine abschließende Reife und damit eine gewisse Erstarrung ein, während der primitive Mensch nur in früher Jugend eine nach Weite wie nach Dauer beschränkte, rasch ablaufende Möglichkeit des inneren Wachsens zeigt. Das ist vor allem das Kennzeichen der auf primitiver Kulturstufe erstarrten Rassen und Völker: während ihre Kinder sich weit rascher entwickeln als die unsern, während solche Kinder oft schon mit dem 5. oder 6. Jahr dem Leben mit einer erstaunlichen Sicherheit und Selbständigkeit gegenüberstehen, wenn unsere Mütter sich noch sehr sorgen, das Kind vom Schürzenband loszulassen und der Elementarschule zuzuführen, ist das Kind primitiver Rassen spätestens mit dem Zeitpunkt der früh einsetzenden Geschlechtsentwicklung schon zu dem höchstmöglichen Grad seiner seelischen Reife gelangt: es ist wachstums- und entwicklungslos geworden in einem Zeitpunkt, da bei unsern Kindern die Berufslehre erst den Schulunterricht ablöst oder wenn sie noch ein Jahrzehnt lang die Bänke der höheren und der Hochschule drücken. Die Primitiven kommen innerlich nie über einen gewissen, früh schon erreichten Punkt hinweg. Darum verharren solche Völkerschaften durch Generationen, durch Jahrhunderte und selbst Jahrtausende entwicklungslos und geschichtslos auf derselben primitiven Kulturstufe. Der Nachwuchs kann immer nur in dieselbe Norm, in denselben Typ hineinwachsen, niemals aber darüber hinausgelangen zu einem höheren Ziel, zur Fortbildung der Norm und zur Überhöhung

des gegebenen Typs. Bei uns werden die Menschen erst in den zwanziger Jahren mündig; sie verlassen Lehre und Schule, um in den Beruf mit seinen hochgesteckten Aufgaben einzutreten, und viele wachsen nun selbständig weiter über die Norm hinaus, sie setzen neue Ziele und stellen neue Aufgaben, die dann für die Gemeinschaft verpflichtend und normativ werden. So wird Entwicklung, Kultur, Geschichte. Schöpferkraft aber gehört nahe zusammen mit langer und weitgedehnter seelischer Wachstumsfähigkeit. Langes und langsames Reifwerden bedeutet lange Jugend: ein hohes Glück für den Menschen, denn es zeigt den Grad höherer Begabung an.

Die Anlagen der Rasse einerseits und der Individualität andrerseits bestimmen für jeden Menschen das Maß und auch wohl die Richtung seines Wachstums. Es ist aber ein gewaltiger Irrtum zu meinen, solche natürlichen Eigenschaften könnten den Ablauf des Wachstums allein und selbsttätig bestimmen, als sei jedem Menschen von Natur und Geburt bestimmt, wie weit und wohin er im Leben gelangen müsse. Träfe diese Voraussetzung zu, so wäre allerdings die Erziehung stets nur eine Hilfsaktion der seelischen Selbstentfaltung, die zur Not auch entbehrt werden könnte. Die natürlichen Anlagen und Bedingungen sind indessen für das Wachstum nur Grenzen und Schranken, allenfalls Anweisungen, die erst einer Erfüllung durch andere Kräfte und Einwirkungen bedürfen, nicht aber selbstwirkende Kräfte und Antriebe. Der persönlich hochbegabte Mensch einer begabten Rasse muß notwendig verkümmern, wenn er nicht von Jugend auf aus der Gemeinschaft die nötige Pflege, Lenkung und geistige Nahrung erhält. Dabei hängt Richtung und Maß seiner Entwicklung im hohen Grad davon ab, in welcher Gemeinschaft er aufwächst und mit welcher Art geistiger Nahrung er aufgezogen wird. Man kann nicht ohne weiteres sagen, wie ein Negerkind sich, wenn es mit der Geburt in europäische

Verhältnisse versetzt wird, entwickeln muß: jedenfalls wird es dem Typ nach kein Afrikaneger, eher vielleicht ein nicht vollwertiger Europäertyp mit den Rassemerkmalen des Negers, und umgekehrt wird das Europäerkind im Negerdorf dem seelischen Typ nach eher zum Neger, keineswegs aber zum europäischen Kulturmenschen. Wie ein seelisches Wachstum sich tatsächlich vollzieht, hängt davon ab, welchen erregenden, weckenden und lenkenden Einflüssen die Seele unterliegt, wie und womit sie geistig ernährt wird. Ganz ausgeschlossen bleiben muß der Gedanke, daß das Kind durch sein natürliches Wachstum die ihm nötige Bildung und mögliche Reife von selbst erlangen könne. Durch gute, sachgemäße Pflege und Ernährung kann das Wachstum der Seele gelenkt und erweitert werden. So sind die Neger in Nordamerika unter den Einwirkungen der amerikanischen Kulturgemeinschaft zu einem dem abendländischen Kulturmenschen nahestehenden, dem Afrikaneger aber sehr fernen und weit überlegenen Bildungstyp gelangt, indem sie sich die amerikanische Bildung aneigneten. Hier hat der Neger also ein Maß von Bildsamkeit und Wachstumsfähigkeit gewonnen, wie er sie in Afrika nicht besitzt.

Durch die Art der geistigen Ernährung wird der junge Mensch zum vollwertigen Glied seiner Lebensgemeinschaft erzogen. Sein seelisches Wachstum wird dadurch bestimmt, daß er den geistigen Gehalt, den die Gemeinschaft wie ein Gefäß in sich trägt und von Geschlecht zu Geschlecht überliefert, in sich verarbeitet zum persönlichen Bildungsbesitz. Gemeinschaften mit hohem und reichem geistigen Erbbesitz ermöglichen ihrem Nachwuchs daher auch ein breiteres und längeres Wachstum. Wir sehen dabei einen zweifachen Formungsprozeß sich abspielen, einen Weg, der von oben nach unten läuft und einen solchen, der von unten nach oben führt. Der Gehalt der Gemeinschaft senkt sich stufenweise in die Seele des Kindes als Bildungsbestand ein, und dabei

wächst das Kind stufenweise von unten herauf zum reifen und vollwertigen Glied seiner Gemeinschaft.

Außerhalb der Gemeinschaft ist seelisches Wachstum nicht möglich. Die Art, wie die Gemeinschaft auf ihren Nachwuchs einwirkt, wenn diese Einwirkung zunächst auch völlig unbewußt und absichtslos geschieht, ist also die Voraussetzung seelischen Wachstums. Es kann nun keinem Zweifel unterliegen, daß schon diese Art unbewußter und unabsichtlicher Einwirkung der Gemeinschaft auf den Nachwuchs unter den Begriff der Erziehung fällt, denn dadurch zieht ja die Gemeinschaft die Kinder herauf zu ihrer dermaligen Höhenlage, zur vollwertigen und reifen Gliedschaft und zur Gleichförmigkeit des Typs. Insofern nennen wir die Erziehung eine notwendige Lebensfunktion, die überall und jederzeit ausgeübt wird, wo Menschen dauernd zusammenleben. Es hat sich damit auch gezeigt, daß es ein seelisches Wachstum ohne Erziehung nicht gibt. Zum Glied der Gemeinschaft mit ihrer Sprache, ihrer typischen Bewußtseinsart und Lebensführung erwächst der Mensch immer nur durch die Erziehung.

Die unbewußte, bloß funktionale Erziehung tritt in primitiven Völkerschaften in reinster Form auf. Sie ist aber auch bei hochgebildeten Kulturvölkern mit ihren Erziehungs- und Bildungssystemen die Unterstufe aller höheren und planmäßigen Erziehung. Auf der höheren Stufe wird die funktionale Erziehung zur Kunst oder zur Technik der Erziehung. Beide, die funktionale und die technische Erziehung, aber haben den gleichen Sinn und unterliegen derselben Gesetzmäßigkeit. Die höhere Erziehung kann immer nur zur Vollendung bringen, was die unbewußte Erziehungsfunktion schon angebahnt hat. Es ist der Sinn aller Erziehung, die Menschen zur innigen Verständigung, zum gemeinsamen Bewußtsein, zu gleicher Art der Willensbildung und der Willensrichtung, zu gemeingültigen Normen des

Verhaltens und des Handelns zu bringen. Mit einem Wort: sie einer Gemeinschaft als Glieder einzufügen. Der Erziehungsvorgang ist also auch nicht an ein solches Schema gebunden, wie es die Pädagogik voraussetzt. Man darf vielmehr sagen: in der Gemeinschaft erziehen sich alle Glieder gegenseitig. In der Einwirkung der Erwachsenen auf die Jugend tritt nur der Erziehungsvorgang besonders stark und bedeutsam in die Erscheinung. Der höchste Grad der Menschenformung wird erreicht im Zusammenwirken der unbewußten und der planmäßigen Erziehung, wie solches schon in jeder gesitteten und gebildeten Familie vorhanden ist: die Gemeinschaft selbst führt durch ihre warme Atmosphäre zum gegenseitigen Eingewöhnen, Einfühlen und Einüben; dazu tritt dann die bewußte Lenkung und Normierung der Jungen durch die Älteren, die absichtliche Ernährung der jungen Seelen mit dem von der Gemeinschaft gepflegten geistigen Gehalt. Je höher der Grad der Gesittung und Bildung in einer Gemeinschaft, desto besser und reicher ist auch ihr Erziehungssystem ausgestattet: die Funktion wird zur sittlichen Aufgabe.

Der Erzieher ist also zunächst gegeben in Gestalt der Gemeinschaft selbst, und sie erzieht gemäß ihren Normen und Inhalten. Wenn sich aus ihr ein System planmäßiger Erziehung herausgestaltet, so treten auch besondere Träger der Erziehung hervor, doch das Wesen der Erziehung ändert sich damit nicht. Der einzelne Erziehungsfunktionär vollbringt sein Werk nicht aus eigener Machtvollkommenheit, sondern in Dienst und Auftrag der Gemeinschaft, deren Normen und Inhalte für Art und Richtung der planmäßigen Erziehertätigkeit maßgebend bleiben. Das Ziel der Erziehung ist stets gegeben mit den Werten und Zielen der Gemeinschaft selbst. Also braucht der Erzieher nicht erst nach einem besonderen Erziehungsziel zu suchen. Absolutistische Erzieher, wie sie die moderne Pädagogik seit Rousseaus

Erziehungsroman gern voraussetzt, gehören in das Reich der Fabel. Der vom Staat an der Staatsschule angestellte Lehrer hat die Schüler zu unterweisen nach den vom Staat gesetzten Normen und Inhalten; das Staatsbürgertum ist das Ziel seiner Erziehungstätigkeit. Wenn eine Kirche ein Schulwesen erzeugt, so haben ihre Lehrer zu unterrichten und zu erziehen nach den kirchlichen Zielen, Inhalten und Normen. Die Pädagogik kann solchen Erziehungsfunktionären Anleitung geben, wie sie ihr Werk auf bestmögliche Weise vollbringen, nicht aber Norm und Ziel ihrer Tätigkeit bestimmen.

Es bleibt die Frage nach Art und Maß der persönlichen Entfaltungsfreiheit. Die moderne Pädagogik hat die volle Freiheit der individuellen Entwicklung zu einem höchsten Grundrecht des Menschen und zum schlechthin geltenden Postulat der Erziehung gemacht. Man sieht auch darin den Zusammenhang der Pädagogik mit den Lehren des liberalen Naturrechts. Die Untersuchung an Beispielen, wie Völkerkunde und Geschichte sie darbieten, zeigt nun, daß der Grundsatz der persönlichen Entfaltungsfreiheit keineswegs allgemein gilt, daß er vielmehr zumeist unbekannt ist und als unmöglich abgelehnt würde. Die Untersuchung der Wirklichkeit zeigt ferner, daß jener Grundsatz auch in unsern Verhältnissen nur unter gewissen Bedingungen und innerhalb unüberschreitbarer Schranken gelten darf. Auch in diesem Punkt ist die Erziehung völlig abhängig von der Verfassung und Struktur der Gemeinschaft, der sie als Lebensfunktion dient und nach deren Typ sie Glieder und Nachwuchs formt. In festgeschlossenen Lebensordnungen — wie etwa dem spartanischen oder dem altrömischen Staat — gibt es kein Recht auf individuelle Besonderheit. Die Menschen werden durch eine streng normative Erziehung nach der Seite ihres religiösen Verhaltens, ihres Bewußtseins, ihrer Gesinnung und Lebensführung vielmehr einem ganz gleichförmigen, homogenen Typ

eingefügt. Der Staat teilt jedem Bürger seine Sphäre ab und unterstellt ihn seiner strengen Norm: der Bürger steht im Dienst der staatlich geordneten Gesamtheit.

Kehrt sich das Verhältnis um, so daß der Schwerpunkt des Lebens in die Individuen gelegt und die objektive Ordnung begriffen wird als Mittel im Dienst der Einzelnen, so gewinnt das Individuum auch ein beträchtliches Maß an Bewegungs- und Entfaltungsfreiheit. Die normierende Sphäre des Staates wird auf ein nötiges Mindestmaß zurückgeschnitten, das gerade hinreicht zum Schutz der Gesamtheit nach außen und zur Aufrechterhaltung der Ordnung im Inneren, wie es W. von Humboldt und J. St. Mill, die Theoretiker des Liberalismus, gelehrt haben. Im liberalen Staat besitzt der Staatsbürger ein Maß von unabhängigen Menschen- und Bürgerrechten, die ihm einen möglichst weiten Spielraum von Bewegungs- und Entfaltungsfreiheit einräumen. So gewährt der moderne Staat seinen Bürgern das Recht freier Religionsübung, freier Meinungsäußerung in Rede und Schrift und freier Koalition und damit einen weiten Spielraum für individuelle Entfaltung. Auf dem Boden dieser Rechts- und Staatsauffassung sind die Theorien der individualistischen Pädagogik erwachsen. In Wirklichkeit sind indessen im liberalen Staat die Schranken der Norm und des Typs nur weiter hinausgerückt, keineswegs aber beseitigt. Wie kein Gemeinwesen darauf verzichten darf, eine feste Ordnung zu schaffen und die Glieder in deren Norm einzupassen, unter Umständen selbst mit Zwangsgewalt, zuletzt auch im Dienst des Ganzen über Leben und Vermögen der Glieder zu verfügen, wenn es sich nicht auflösen soll, so behält es sich auch das Recht vor, die Erziehung und Bildung der Glieder zu normieren.

Die Grenzen der Norm können also so eng gesteckt sein, daß die Individualität gänzlich im Typ aufgeht, oder sie können

so weit hinausgeschoben sein, daß innerhalb der typischen Norm ein breiter Raum für individuelle Entfaltung bleibt. Wie aber selbst der liberale Staat mit Unterdrückung vorgeht gegen alles, was ihn negiert, so setzt er auch der Erziehung und der persönlichen Entfaltungsfreiheit normative Schranken gegen alle Erziehungsrichtungen und Erziehungswirkungen, die seine Normen und Existenzgrundlagen bedrohen. Auch hier ist also Art und Maß der Erziehung gebunden an die Struktur des Gemeinwesens.

3. Die Einheit der Erziehung

Eine Erziehung, die auf ein eindeutiges Ziel eingestellt, die nach einem festen Plan von einem einzelnen Erzieher geleitet würde, wäre natürlich auch ein einheitliches, geradliniges Werk. Als eine solche Einheit hat Rousseau die Erziehung gezeichnet, und die Pädagogik hat an diesem Gedanken der Einheit festgehalten. Nun findet sich jedoch in der Wirklichkeit nichts dergleichen, sondern ein höchst vielseitiger und schwer übersehbarer Ablauf der Erziehung, an dem viele Faktoren und Instanzen beteiligt sind. Das Postulat der Pädagogik, daß nur eine einheitliche Erziehung das hohe Werk der Menschenformung vollbringen könne, daß sie nicht an inneren Widersprüchen und an Zersplitterung leiden dürfe, hat indessen seine gute Berechtigung. Nur zeigt uns die Wirklichkeit, daß sich eine solche Erziehung mit einer logischen Konstruktion auf Grund einiger Dogmen und Postulate nicht bewältigen läßt.

Wir sind bei unserer Untersuchung der Erziehung ausgegangen vom Begriff der Gemeinschaft. Nach den Ergebnissen, die wir dabei gewonnen haben, wird man wohl sagen dürfen: Wenn die Gemeinschaft wirklich eine Einheit, eine Zusammenfassung individuellen Lebens darstellt, so ist auch die von ihr ausgehende Erziehungsfunktion eine Einheit, und als ihr Ergebnis entsteht ein einheitlicher Menschentyp. Treten wir nun aber mit unserm Gemeinschaftsbegriff an die Wirklichkeit hin, so treffen wir an der Stelle einer Einheit einen außerordentlich komplizierten Gesellschaftsbau, dessen Maße und Grenzen schwer zu

bestimmen sind. Und zwar nicht etwa bloß in unserm gegenwärtigen Leben. Die Analyse primitiver Völkerschaften schon zeigt überraschend komplizierte Gesellschaftsverhältnisse mit mancherlei sittlichen und rechtlichen Normen. Angesichts der Wirklichkeit wird es darum überaus schwer zu bestimmen, welches die einheitliche Lebensgemeinschaft sei, wie sie beschaffen ist und wo ihre Grenzen zu finden sind. Genau in derselben Weise aber kompliziert sich auch der Begriff der Erziehung.

Der Gesellschaftsbau besitzt mancherlei soziale Gliederungen und Schichtungen, die teils parallel laufen, teils einander wirr überschneiden. Und jeder Gesellschaftsbau geht, ohne daß feste Abgrenzungen zu finden wären, in andere Gesellschaftsgebilde über, so daß sich keine Instanz finden läßt, die aus ihrer Machtvollkommenheit über das Leben der Glieder und über die Erziehung entscheiden könnte. Der spartanische Staat z. B. stellt zwar eine leiblich geschlossene und greifbare Lebenseinheit dar, wie wir sie in gleicher Art unter den gegenwärtigen Verhältnissen nicht finden. Aber auch innerhalb jenes Staates lagert die Herrenschicht der vollfreien Spartiaten über den Unterschichten der Metöken und der Heloten, und die Spartiaten selbst gehören wiederum zu einer viel weiteren, über ihren Staat hinausgreifenden Gemeinschaft, nämlich zur Gemeinschaft der hellenischen Nation und Kultur. Oder an einem Beispiel aus der Gegenwart: Alle Deutschen miteinander machen die deutsche Volksgemeinschaft aus; diese wird aber nicht nur innerlich mannigfaltig gegliedert und geschichtet, sondern sie wird auch überschnitten von Verbänden und Gemeinschaften internationalen Charakters. Die katholische Kirche faßt die katholischen Glieder des deutschen Volkes zusammen mit den Katholiken anderer Nationen zur katholischen Kirchengemeinschaft, und sie steht damit innerhalb der einzelnen Nationen im

Gegensatz zu den andern Kirchen- und Religionsgemeinschaften. So erzeugen die Kirchen also ganz anders verlaufende Gemeinschaften als die Nationen und die Staaten. Es ist natürlich an dieser Stelle nicht möglich, das Sozialsystem auch nur im Umriß zu zeichnen. Wir müssen uns darauf beschränken, einige wichtige Probleme der Erziehungssoziologie herauszuarbeiten und an ihnen die Vielfältigkeit des Erziehungsvorgangs nachzuweisen.

Jeder einzelne Mensch gehört einer ganzen Anzahl von Sozialgebilden an. Keiner ist etwa nur Staatsbürger oder nur Glied einer Kirche, sondern beides zugleich. Fassen wir einen Menschen der modernen abendländischen Kultur ins Auge. Er sei Glied einer Familie, Bürger seiner Stadt, seines Staates und seines Volkstums, Mitglied einer Kirche, Genosse eines Wirtschafts- oder Berufsverbandes, dazu Angehöriger einer Partei und mancherlei freier Vereinigungen. Sein Leben läßt sich zerlegen in Gruppen von Motiven und Handlungsweisen, wobei jede solche Gruppe einem sozialen Teilsystem zugeordnet ist. Das Leben dieses Menschen hat also so viele Teile und Seiten, als Gliedschaften in den Sozialgebilden vorhanden sind. In irgendeinem Grad formt jedes solche Teilsystem eine Seite am Leben seiner Glieder, und das Ganze der Erziehungswirkungen, die ein Mensch erleidet, setzt sich zusammen aus eben diesen sozialen Teilfunktionen. Die Familie hat die Vorhand in der grundlegenden Erziehung der Kinder; mit dem Übergang zur Schule beginnt die öffentliche Erziehung, und diese ist bestimmt durch diejenige öffentliche Macht, der die Schule zugeordnet ist, von der sie Ziel, Norm und Inhalt empfängt. Es ist heute vorwiegend der Staat, in dessen Dienst die Schule die staatsbürgerliche Erziehung leistet. Die Schulerziehung wird ergänzt durch die kirchlich religiöse Erziehung und setzt sich fort in der Berufserziehung. Haben die Teilsysteme des Gemeinschafts-

organismus untereinander eine feste Rangordnung, so ergibt sich auch eine entsprechend abgestufte Arbeitsteilung in der Erziehung und eine Harmonie im Endergebnis.

Es gilt nun für sämtliche Teilsysteme, was wir früher von der Gemeinschaft allgemein festgestellt haben: jede Gemeinschaftsart erzieht ihre Glieder zunächst unmittelbar durch ihre Normen und ihren Gehalt. Nur kann keine von ihnen die Gesamterziehung allein leisten. Wir werden weiterhin sehen, wie einige dieser Teilsysteme über die funktionale Erziehung hinausgehen und mit förmlichen Erziehungsorganisationen unterbaut werden. Zuvor wollen wir einige der sozialen Teilsysteme auf ihre erzieherische Funktion prüfen und beginnen, wie billig, mit der Familie.

Die Familie ist niemals ein selbständiges Gebilde, stets ist sie Teil eines höheren Lebensganzen, von dem sie die Form und auch den Inhalt empfängt. Form und Inhalt der Familie können unendlich verschieden sein, wie die Völker, die Zeiten und Kulturen verschieden sind. Man darf nur an einige Beispiele erinnern: die Familie eines vornehmen Brahmanen, eines altrömischen Patriziers, eines türkischen Pascha, eines altgermanischen Bauern, eines Arbeiters in der modernen Fabrikstadt, eines nomadisierenden Indianers. Alle diese nach Form und Inhalt so verschiedenen Arten der Familie besitzen indessen eine einheitliche Grundform und einen gemeinsamen Zweck: die Familie ruht auf der ehelichen Verbindung von Mann und Frau und dient wesentlich der Zeugung und der Aufzucht eines legitimen Nachwuchses. Die erzieherische Funktion ist also im Wesen der Familie in ganz besonders hohem Grad begründet, und bei aller Verschiedenheit der Formen ist die Familienerziehung in aller Welt im Kern ähnlich. Die Familie ist die Urzelle der Gemeinwesen, weil sie die soziale Organisation der natürlichen Fortpflanzung darstellt. Ihr verdankt das Kind wie

seine leibliche Existenz, so auch die Grundlagen seines seelischen Wachstums, und daran sind in der Familie unbewußte Kräfte und irrationale Einflüsse besonders stark beteiligt. Das Kind ist von Geburt an umgeben von der fürsorglichen und liebevollen Atmosphäre der Familie, dieser engsten und kleinsten, aber auch innigsten und intensivsten aller Lebensgemeinschaften; es empfängt in der Familie die für sein seelisches Wachstum nötigen Anreize und Einwirkungen, dazu durch die geregelte Pflege einen festen Rhythmus, der für die leibliche und seelische Entfaltung gleich wichtig ist. Es erlebt in der Familie eine kleine Welt, die das Fundament seines Bewußtseins und seines Weltbildes abgibt. Vor allem aber verdankt das Kind der Familie die Muttersprache, und beim Lehren der Sprache erweist sich der mütterliche Lehrinstinkt nicht selten als meisterhaft. Mit der Sprache empfängt das Kind zugleich die Grundlage für seine Bildung, denn mit der Sprache sind positive Werte, Normen des Denkens und Richtungen der Gesinnung zugleich gegeben. Das meiste folgt ganz einfach aus der bloßen Tatsache des Zusammenlebens, aus der Notwendigkeit, sich gegenseitig anzupassen und einzufühlen. Die bewußte erzieherische Normierung tritt indessen ergänzend hinzu als Anweisung, Belehrung, Zurechtweisung und wirkt schließlich auch durch die Strafe. Es tut sich da ein breiter Raum von Möglichkeiten auf zwischen den Polen der liebevollen und unmerklichen Lenkung, einer Art von Freundschaftsverhältnis zwischen Kindern und Eltern, bis hinüber zu der streng autoritativen, absolutistischen Handhabung der väterlichen Befehls- und Zwangsgewalt.

Die Familie steht nun nicht für sich, sondern ist Glied der Volksgemeinschaft, des Staates, der Kirche, oft auch eines Standes und einer Berufsorganisation. Davon erhält sie ihren Lebensinhalt. Eine Bauernfamilie z. B. erzieht ihre Kinder nach dem Können und der Gesinnung des Bauerntums. Von der

Volksgemeinschaft empfängt die Familie die Muttersprache, die Sitten und den geistigen Besitz, der Gemeingut des Volkes ist, wie Volkslieder, Märchen, Sagen, Traditionen aller Art, und sie gibt dieses geistige Erbgut an die Kinder weiter. Als Glied der Kirche besitzt die Familie einen religiösen Gehalt und überliefert ihn den Kindern in Form von religiösen Erzählungen, Vorstellungen, Gebeten, Bräuchen, Liedern. Und alles das: der geistige Besitz der Familie, ihr Wissen und Können, dient, indem es auf die Kinder übertragen wird, ihrem seelischen Wachstum. Vom Staat endlich hat die Familie ihre gesetzliche Form, ihre verpflichtende Ordnung erhalten, und sie überträgt auch ihre sittlichen Normen und ihr Rechtsbewußtsein weiter auf den Nachwuchs.

Im Dienste des Sozialgebildes, dem die Familie näher zugeordnet ist, muß sie nicht selten auch einen förmlichen Elementarunterricht leisten. Das Alte Testament macht den Familienvätern den Unterricht der Kinder im Gesetz, womit Unterricht im Lesen, vielleicht auch im Schreiben verbunden war, zur strengen Pflicht. Römische Familien haben ihre Kinder vielfach durch Sklaven, die Pädagogen, in den Elementen unterrichten lassen, aber noch Cato, der strenge Zensor, ist altrömischer Sitte gefolgt, als er seinen Sohn in Lesen und Schreiben, im Zwölftafelgesetz und allem, was das Staatsbürgertum sonst an Unterricht erforderte, selbst unterwies und für solche Unterweisung sogar Lehrbücher verfaßte. Im Frühchristentum war es ebenfalls Pflicht der Familie, den Kindern den Elementarunterricht wenigstens in den christlichen Sitten- und Glaubenslehren zu erteilen. Bei höherer Kulturentfaltung aber nimmt dann ein geordnetes Schulwesen der Familie die Aufgabe des förmlichen Unterrichtens ab. Wie es zu solchen Systemen der öffentlichen Erziehung und des öffentlichen Unterrichts kommt, werden wir später sehen.

Die der Familie übergeordneten, viele Familien zu einer er-

weiterten Lebenseinheit zusammenfassenden Verbände führen das Erziehungswerk, zu dem die Familie den Grundstein gelegt hat, fort. Es sind zunächst die Dorf- oder Stadtgemeinde, der Stammverband, die Volksgemeinschaft. Das Kind wächst in die Gliedschaft an diesen großen Gemeinschaften hinein, und durch ihre Einwirkung wird das Bewußtsein und Weltbild der Jugend stufenmäßig erweitert und ausgebaut. Jedes Dorf ist für seine Bewohner eine Art erweiterter Familie; es vermittelt dem Nachwuchs seine Sitten und Bräuche, seinen geistigen Besitz und die Normen der Lebensführung. Es bildet sich im Dorf eine öffentliche Meinung, die alle Dorfbewohner kontrolliert und ihrer Macht unterwirft. Von ihr wird Ehre und Ansehen verteilt, Unehre und Verruf verhängt. Die Volksgemeinschaft faßt einen großen Menschenkreis zur Volkseinheit zusammen durch das Band der Sprache, der Abstammung, der Traditionen und des gemeinsamen geistigen Besitzes. Das Griechentum ist nicht zur politischen Zusammenfassung im Nationalstaat gelangt. Ein griechisches Nationalbewußtsein hat sich aber doch innerhalb der griechischen Sprach- und Abstammungsgemeinschaft entwickelt, einmal durch den gemeinsamen geistigen Besitz, vor allem durch das homerische Epos, das durch die Erziehung zum Bildungsgut für alle Stämme geworden war, dann durch gemeinsame Religion, endlich durch die großen nationalen Spielfeste zu Olympia, Delphi, Korinth, von denen aus die gleiche Art der agonistischen Lebensauffassung, der Ehre, der Bildung, also ein Kanon für die Haltung und die Gesinnung, sich über ganz Griechenland verbreitete, die Jugend in den Bann ihrer Normen zwingend. Am Besitz eines hohen geistigen Gutes, wie es zumeist durch Dichter und prophetische Menschen geschaffen wird, sind auch die Völker Europas zu ihrem Nationalbewußtsein, zur völkischen Gesinnung und zu ihren nationalen Idealen gekommen. So entsteht in den Völkern jene gemeinsame und bin-

dende Atmosphäre, in der die Jugend aufwächst und aus der Bewußtsein und Gesinnung gespeist werden.

Der Staat ist die politische und rechtliche Organisation des Volkswillens. Von ihm empfangen alle Lebensordnungen ihre verpflichtenden Normen in Recht und Gesetz. Es ist die erzieherische Aufgabe des Staates, sich selbst in der Gesinnung des Staatsvolkes zu verwurzeln, sich also ein geistiges und sittliches Fundament zu schaffen in einem Staatsbürgertum, das nach seinen Normen und Werten gemodelt ist. Diese erzieherische Funktion übt der Staat entweder unmittelbar durch seine Organe und Institute, durch Gericht, Verwaltung, militärische Organisation und ein förmliches Erziehungssystem, nicht selten auch durch seinen Kult, oder mittelbar, indem er die einzelnen Sozialsysteme wie Familie, Gemeinde, Berufsverbände in seinen Dienst stellt, sie nach seinen Bedürfnissen und Zielen ausrichtet. Familien, Gemeinden, Wirtschaftsverbände und in gewissem Maße auch die Kirchen leisten erzieherische Arbeit zur Herstellung des dem Staat angemessenen Staatsbürgertums. Inhalt und Ziel des Staatsbürgertums kann dabei unendlich verschiedenartig sein: es kann kriegerisch und ritterlich eingestellt sein oder auf friedlicher Erwerbsarbeit ruhen; es kann ausgehen von der Organisation großer technischer Aufgaben, wie der Landbewässerung im alten Ägypten, Babylonien und China oder von der Organisation des Überseehandels und der Herrschaft über das Meer, es kann schließlich auch auf religiöser Assoziation beruhen. Indem ein Staat die Grundlage seiner Existenz festigt und alles bekämpft, was ihn mit Untergang bedroht, züchtet er durch seine Organe und Institute eine staatsbürgerliche Norm der Gesinnung, durch die er selbst ein geistiges Fundament und eine sittliche Bindung erhält.

Wenn in einem Volkstum ein hohes, systematisch gefaßtes Bildungsgut vorhanden ist, so entsteht als seine organisatorische

Unterlage ein öffentliches Schulwesen. Kommt eine Verbindung zustande zwischen diesem Bildungssystem und dem Staat, so tritt der Kulturstaat ins Leben, der seinen übrigen Instituten nun auch staatlich begründete und unterhaltene Bildungsorgane wie Akademien, Hochschulen, mittlere und elementare Schulen, selbst Fach- und Berufsschulen an die Seite setzt. Mit einem solchen staatlichen Schulwesen erfüllt der Staat seine höchste erzieherische und bildende Aufgabe.

Die religiöse Seite des Lebens wird in Pflege und Zucht genommen durch die Religionsgemeinschaften. Die Harmonie zwischen dem religiösen und dem weltlichen Leben, der kirchlichen und staatlichen Erziehung ist ohne weiteres gegeben, wo Staat und Kirche, religiöse und politische Gemeinde entweder ganz zusammenfallen oder noch in einem festen organisatorischen Verhältnis zueinander stehen. Der moderne Staat hat indessen grundsätzlich seinen Staatsbürgern die Freiheit der Religions- und Kultübung gewährt, doch nur so weit, als dadurch die Grundlagen seiner eigenen Existenz nicht bedroht werden. Der Protestantismus ist in allen seinen Abwandlungen zur Erziehungs- und Bildungskirche geworden. Die protestantische Kirche ruht auf einer literarischen Grundlage, der Bibel, und es ist ihre wesentliche Aufgabe, die Kenntnis der Bibel und der aus ihr gezogenen Lehren zu verbreiten, sie zum Bildungsbestand ihrer Glieder zu machen und der religiösen Unterweisung des Nachwuchses zugrunde zu legen. Diesem Zweck dienen vornehmlich ihr lehrhafter Gottesdienst, ihre Predigt, die Seelsorge, der Religions- und Konfirmandenunterricht, die Christenlehre und alle sonstigen Veranstaltungen. Es ist ihr Bestreben, auch die übrigen Lebensgebiete, Familie, Berufsverband, Staat, Recht und Wirtschaft mit ihren sittlichen Werten und religiösen Anschauungen zu durchdringen und so dem Leben eine religiöse Vertiefung und Bindung zu geben. Das erzieherische Wirken macht ihren Haupt-

inhalt aus und geht vornehmlich durch Unterricht, also durch Einwirkung des Verstandes auf die übrigen Seelenkräfte vorwärts. Die protestantische Kirche ist wesentlich Lehr- und Erziehungskirche; sie begleitet das ganze Leben, und wo sie mit ihrem Ritus eingreift, sind stets Lehre und Unterricht die Hauptsache.

Bei der katholischen Kirche ist ein ähnlicher Lehrbetrieb zu finden, er steht aber nicht in gleich ausschließlicher Weise im Mittelpunkt. Sie ist ihrem innersten Wesen nach nicht so sehr Lehrkirche als kirchliche Anstalt zur Vermittlung des Heils durch das Sakrament. Religions- und Glaubenslehre werden zu Mitteln im Dienst der sakramentalen Heilsspende. Darum erzieht sie auch durch die kultische Übung, durch die vielerlei Sakramentalhandlungen, durch das System der Beichte, der Buße, der Kirchenzucht und der Exerzitien. Im Vergleich mit der protestantischen Kirche besitzt sie weit mehr Erziehungsmittel, weil sie überhaupt ein an Formen, auch an inneren Gegensätzen reicheres Gebilde darstellt. Infolge ihrer Lehre, daß außer ihr kein Heil zu finden sei, ist sie auch weit ausschließlicher: sie verlangt völlige Unterwerfung der Gläubigen unter ihre Ordnungen und Lehren; sie erzwingt solche Unterordnungen mit den Mitteln scharfen Seelenzwanges, unter Umständen selbst durch den Rechtszwang, wo sie über die Staatsmacht verfügt, während der Protestantismus die religiöse Entscheidung und Verantwortung jedem Einzelmenschen ins Gewissen schiebt. Das heißt: der Protestantismus denkt individualistisch, der Katholizismus universalistisch; der Protestantismus ist im Prinzip rationalistisch, der Katholizismus magisch. Daher sind ihre Erziehungsziele und Erziehungsweisen, obgleich beide auf demselben christlichen Boden stehen, so grundverschieden.

Die Betrachtung der Berufserziehung wollen wir auf ein einziges Beispiel beschränken, das den Vorteil hat, daß es eine

geschlossene Ordnung und ein ausgebildetes Erziehungssystem darbietet. Die mittelalterliche Handwerkerzunft hat nicht sowohl einzelne vorhandene Handwerker der gleichen Art zu einem Berufsverband zusammengefaßt, sondern sie war eine monopolistische und selbstverwaltende Organisation des betreffenden Erwerbszweigs, an der zur Teilnahme zugelassen wurde, wer den von der Zunft vorgeschriebenen Werdegang durchmachte und sich ihren Ordnungen fügte. Die Zunft teilte jedem Glied einen bestimmten Anteil und Bewegungsraum in ihrer Gesamtordnung zu; dabei erfaßte sie die Glieder nicht bloß von der technisch-gewerblichen Seite, sondern unterwarf ihr ganzes Leben bis hinein in die Familie und die private Lebensführung ihrer Norm. Als Rechtsverband war die Zunft Glied des Stadtstaates, und als Kultverband war sie Glied der Kirche. Das volle Stadtbürgerrecht war an die Meisterschaft in einer Zunft geknüpft, und zugelassen wurde nur, wer aus rechtmäßiger Ehe stammte, also von korrekter bürgerlicher und kirchlicher Abkunft war. Der Zunftverband regelte auch die Kultübung seiner Genossen: er war Träger bestimmter Kulte, und die Genossen übten ihre kirchlichen Rechte und Pflichten im Zunftverband.

Die planmäßig ausgebaute Erziehungsfunktion der Zunft kommt hauptsächlich zur Wirkung in ihrem dreistufigen Aufbau mit seinen erzieherischen Normen: der Lehrlingsschaft, der Gesellenschaft und der Meisterschaft. Den Lehrling nimmt der Meister in die Werkstatt und in die Hausgemeinschaft auf und übt an ihm zusammen mit der berufstechnischen Lehre auch die väterliche Zucht. Dafür hat die Zunft feste Regeln und Ordnungen vorgeschrieben. Die Lehrzeit schloß ab mit einer Art Prüfung, dem Lehrstück, und einem doppelten feierlichen Akt: der Lossprechung durch den Meister und der Aufnahme in die organisierte Gesellenschaft durch eine Taufhandlung. Der Zunft- und Wandergeselle unterstand nun in jeder Beziehung, mit

seinem privaten und beruflichen Leben der Aufsicht und Lenkung durch seine Klassenorganisation. Die Gesellenschaft hatte ihren Mittelpunkt in den Herbergen, wo sie ihre Zunftsprachen und ihr Gericht abhielt. Die Gesellenschaft gab den Klassengenossen weithin Schutz und Unterstützung aller Art, verlangte aber auch Unterwerfung unter ihre Ordnungen, die das Wanderleben, das Verhalten, die Kleidung und selbst die Sprechweise des Gesellen regelte. Am Ende der Gesellenzeit wiederholte sich der doppelte Akt: Meisterprüfung durch das Meisterstück und Aufnahme in die Meisterschaft durch ein Feiermahl; damit war der Eintritt in die Ehe und in das volle Stadtbürgerrecht erschlossen. Im ganzen stellt dieser dreistufige Aufbau einen technischen Lehrgang dar, mit dem aber die sittliche, bürgerliche und kirchliche Gesamterziehung eng verknüpft blieb. Neben den sittlichen Ordnungen und dem berufstechnischen Können überlieferte die Zunft ihrem Nachwuchs auch einen geistigen Besitz an Bräuchen und Liedern, an kirchlichen und weltlichen Traditionen, an Sagen, Legenden und schließlich an technischen Lehren, die teilweise schulmäßig durch Unterricht vermittelt wurden. Aus dem Bildungsbesitz der Zünfte sind bekanntlich auch der Meistergesang und die Meistersingerschulen herausgewachsen. So ist der feste und gleichmäßige Typ des Zunftbürgers aus der Zucht und Lehre der Zunft hervorgegangen. Dieser Gemeinschaftsorganismus hat mit seinen erzieherischen Unterstufen ein wirksames und folgerichtiges Erziehungssystem geschaffen. Es ist mit der Zunftordnung aber auch ein Beispiel gegeben, wie die häusliche, die berufliche, die staatsbürgerliche und die kirchliche Teilerziehung zusammenwirken bei der Aufzucht eines geschlossenen Menschentyps.

Wie kommen nun die vielerlei auf den Einzelmenschen eindringenden Erziehungswirkungen zur Harmonie, zur einheitlichen Gestaltung des Lebens? Es ist dasselbe Problem, wie der

Einzelmensch aus der Zugehörigkeit zu den mancherlei Sozialverbänden sich ein einheitliches Leben aufbaut. Wo festgeschlossene Lebensordnungen vorhanden sind, liegt kein schwieriges Problem vor. In den antiken Stadtstaaten z. B. standen Familie, Berufsverband, Kultübung usw. im Dienst des Gemeinwesens, und die Lebensführung aller Bürger war in feste und schematische Ordnung gebracht. So war es auch bei der Zunft und bei ähnlichen geschlossenen Gebilden: den Gliedern war vorgeschrieben, wann und wo sie arbeiteten, wie und wo sie ihre staatsbürgerlichen, ihre kultischen Rechte und Pflichten übten, wie sie das Leben in der Familie regelten. Die von den einzelnen Lebensordnungen ausgehenden Erziehungswirkungen mündeten also in dasselbe Bett, in denselben Typus ein. In den heutigen Lebensverhältnissen indessen ist durch die gesetzliche Zwangsordnung des Gemeinwesens nur ein allgemeiner Rahmen geschaffen, der nicht überschritten und nicht zerbrochen werden darf. Innerhalb dieses Rahmens aber stehen die einzelnen Erziehungswirkungen nicht ohne weiteres in Harmonie, sondern oft genug in Konkurrenz, nicht selten auch im schroffen Gegensatz, weil die einzelnen Ordnungen um die Oberherrschaft im Gemeinwesen ringen. In Deutschland ist gerade gegenwärtig der alte Kampf zwischen Staat und Kirche um die Oberherrschaft in der öffentlichen Erziehung erneut ausgebrochen. Damit gewinnt das Individuum innerhalb des Zwangsrahmens einen weiten Spielraum für seine Entfaltung nach persönlichen Anlagen und Neigungen. Die Selbständigkeit des Einzelmenschen bekundet sich darin, daß er die von den einzelnen Sozialgebilden ausgehenden Erziehungswirkungen in irgendeinem Grad aufnehmen oder auch ganz ablehnen kann. Die innerstaatlichen Autoritäten sind auf ein Mindestmaß beschränkt oder auf rein moralische Grundlage gestellt. Der einzelne Mensch trifft bewußt oder unbewußt eine Auslese unter den dargebotenen Erziehungswirkungen nach per-

sönlichem Bedürfnis; er entscheidet selbst, was ihm höchster Wert sein soll, in welcher Art und Richtung er sein Leben aufbauen will. Früh schon, bevor die gesetzliche Mündigkeit eintritt, kann der junge Mensch sich von der Familie und der elterlichen Autorität befreien; er hat denkbar weite Möglichkeit in der Wahl der Bildungswege und des Berufes; schon etwa mit dem 14. Lebensjahr hat er das Recht, die Konfession zu wählen oder auch jede Religionsgemeinschaft aufzugeben. Der berufliche Pflichtenkreis läßt das übrige Leben frei; nach Belieben kann er sich die Ehe, die Partei, die Koalition, die freie Assoziation jeder Art und die Genossenschaft wählen, und ist dabei an keine Herkunft und keine Konvention gebunden. Das Zeitalter des Individualismus gestattet jedem Einzelnen also schon früh ein hohes Maß an Selbständigkeit und Selbstbestimmung, gewährt ihm aber auch keinen Rückhalt, wenn er darin versagt. Die neuere pädagogische Theorie hat denn auch das Problem der Selbsttätigkeit und Selbstentfaltung in den Mittelpunkt gerückt. In Übertreibung des Prinzips ist sie mit Ablehnung autoritativer und typisierender Erziehungsweise beinahe zur Selbstverneinung gelangt, was in der Praxis zur Anarchie führen müßte. Die Wirklichkeit hat indessen von selbst stets ausgleichend gewirkt und jeder Tendenz zu extremen Folgerungen ein Gegengewicht angehängt. In der Tat kann sich auch heute der einzelne Mensch seelisch nur entfalten, wenn er den geistigen Gehalt in sich aufnimmt, den ihm Vergangenheit und Lebensgemeinschaft darbieten, wenn er sich den Traditionen, den Gewohnheiten und Normen der Umwelt unterwirft. Der Typ ist durch den Individualismus nur erweitert, nicht aber aufgehoben und zerbrochen. Die Freiheit der Entwicklung findet ihre Grenzen mindestens dort, wo das Gemeinwesen die Einhaltung seiner gesetzlichen Normen und Schranken mit Gewalt erzwingt. So ist gerade der liberale und demokratische Staat mit dem Ausgleich

der konfessionellen, sozialen und anderweitigen Gegensätze zu einem allgemeinen Staatsbürgertyp gekommen, den er durch seine Ordnungen und Organe formt. Der moderne Kulturstaat hat ein öffentliches Schulwesen auf der Grundlage der allgemeinen Schulpflicht und damit eine gleichförmige Volksbildung erzeugt; er schafft also seinem Staatsbürgertum eine gleichartige Bildung, Normen des Wissens und Könnens, der Sittlichkeit und der Gesinnung auf dem Wege positiver Erziehungswirkung. So bewältigt der Staat die Gegensätze der Individualität, der Konfessionen, der sozialen Lage, der Berufe, der Herkunft und der Bildungshöhe zur übergeordneten staatsbürgerlichen Einheit.

Zum Schluß muß noch auf eine praktische Folgerung aus unserer erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis hingewiesen werden. Erziehung besteht niemals für sich selbst und abgesondert von den andern Mächten der Lebensgestaltung. Auch dort, wo besondere Institute und Organe für die Erziehung sich herausgebildet haben, ist die Erziehung eine Lebensfunktion der Gemeinschaft. Eine Umgestaltung und Reform der Erziehung kann infolgedessen sich niemals daraus ergeben, daß man die Methoden und die Organisation verbessert, sondern allein aus der Reform der Lebensgemeinschaften selbst. Wenn in Zeitaltern wie dem gegenwärtigen das Gefühl durchdringt, daß die Erziehung reformbedürftig geworden ist, so wird damit eigentlich ausgedrückt, daß die Lebensordnungen und Lebensgehalte unzulänglich und problematisch geworden sind. Reform der Erziehung setzt voraus Reform des Gemeinschaftslebens, seiner Ordnungen und seines Gehalts. Wenn die Völker durch schöpferische Menschen zu neuen Ideen und Inhalten kommen, so ist damit das Problem der Erziehung zugleich gelöst. Als das Christentum in die antike Welt eintrat, war der Weg zu einem neuen Menschentum und zu einer neuen Erziehungsweise gegeben. Die

großen Wendepunkte der Geschichte sind stets damit bezeichnet, daß mit großen zielgebenden Ideen neue Ordnungen und neue Menschentypen heraufgeführt werden. Einen andern Weg zur Erziehungsreform gibt es nicht. Es ist ein Irrtum der pädagogischen Theorie, wenn sie meint, von sich aus durch Veränderung der erzieherischen Mittel und Weisen ein neues Menschentum erzeugen und ein anderes Zeitalter der Geschichte hervorbringen zu können.

4. Erziehungssysteme

Wir haben nunmehr zu untersuchen, wie aus der funktionalen Erziehung durch die Lebensordnungen besondere Systeme und Organisationen der Erziehung herauswachsen, wie die erzieherische Funktion zur bewußten Aufgabe und zur planmäßigen Tätigkeit hinführt. Mit einem mehrstufigen Erziehungssystem haben wir schon die mittelalterliche Handwerkerzunft unterbaut gefunden. Es wird sich zeigen, daß in der Art, wie die Zunft ihren Nachwuchs durch die Stufen der Lehrlinge und der Gesellen zur Meisterschaft und damit zur reifen Gliedschaft im Berufsverband und im Gemeinwesen heraufbildet, ein allgemeines System und Gesetz zur Anwendung kommt. Wir müssen dazu erst aber etwas weiter ausholen.

Das Beispiel der Erziehung in primitiven Völkerschaften hat gezeigt, wie die rein funktionale Erziehung in einem scheinbar völlig wilden und ungelenkten Aufwachsen doch dazu führt, daß der Nachwuchs dem Typus der Gemeinschaft eingefügt wird. Bei den primitiven Völkerschaften tritt aber auch deutlich schon der Punkt hervor, an dem die bewußte Erziehung planmäßig einsetzt, wo also aus der Lebensordnung ein besonderes Erziehungssystem herauswächst. An den Schwellen und Übergängen, wo verschiedene Sozialsysteme aneinandergrenzen, verdichtet sich das Leben und steigert sich zu seinem höchsten Ausdruck in Feiern, Festen und ekstatischen Orgien. Solche Stellen werden auch zu Angelpunkten für die Erziehungsorganisation. Am bedeutsamsten sind dafür die auf der ganzen Erde verbreiteten Feste

der Knabenweihen, bei denen die Knaben eine Schwelle im Altersklassensystem überschreiten, dazu die verwandten Einführungsweihen am Eingang zu den Berufskörperschaften.

In der Regel liegt die Knabenweihe an dem Punkt der beginnenden Geschlechtsreife, ungefähr dort, wo bei uns die Volksschulpflicht endet. Sie scheidet das Leben in der Familie vom Leben in der öffentlichen Männergesellschaft: indem der Knabe von der Familie in die Männergesellschaft übertritt und damit die Rechte und Abzeichen des Stammesgenossen erlangt, wird durch magischen Weiheakt die männliche Zeugungskraft in den Knaben hineingezaubert. Bis dahin gilt er als Weib im Schoß der Familie; durch die Weihe wird er in den Mann verwandelt. Im Mittelpunkt der Feierhandlung steht eine symbolische Tötung und magische Wiederbelebung, eine Wiedergeburt durch Taufakt, durch lebendiges Begraben und ähnliche Symbolhandlungen. Der Junge soll nach dieser Weihe ein völlig anderer Mensch werden, und es sind auch oft Handlungen damit verbunden, die tief in die Gestaltung des Lebens und in die Bildung des Bewußtseins eingreifen. Darum empfängt der Junge nachher mit den Stammesabzeichen nicht selten auch einen neuen Namen, und die Feier bildet den tiefsten Einschnitt in seinem Lebensgang: ein neuer, ein wiedergeborener Mensch geht aus ihr hervor. Die Handlung selbst gilt auch als eine Bewährung: es sind mit ihr allerlei Eingriffe am Leib verbunden, die der Junge, wenn er nicht in der Prüfung durchfallen soll, ohne Wimperzucken über sich ergehen lassen muß: Beschneidung, Tätowierung, Durchbohren der Ohren, der Nase, der Lippen, gelegentlich bis zu grausamsten Martern gesteigert, die bei den Kandidaten wochenlange Fieberzustände, unter Umständen selbst den Tod herbeiführen können. Halten wir bei uns Umschau nach Parallelen, so finden wir die entsprechende Feier in der Konfirmation, der feierlichen Weihung des Nachwuchses zu vollwertigen Gliedern

der Kirche, die Bekräftigung der an den Lebensanfang hinaufgerückten Taufe. Dazu allerlei Bräuche als Überbleibsel älterer Zeiten: Taufe des Lehrlings, die Linientaufe des Schiffsjungen, studentische, soldatische und sonst allerhand Aufnahmebräuche. Die Weiheakte im Kloster, im Klerus oder im Freimaurerorden gehören auch hierher.

An diese Weihen nun schließt sich die organisierte und methodisch durchgeführte Erziehungstätigkeit primitivster Art an. Die Weihehandlung selbst ist nur der Höhepunkt regelmäßiger Lehr- und Erziehungskurse, die sich auf Wochen und Monate, selbst auf Jahre erstrecken können. Der unter dem Namen des Konfirmandenunterrichts bekannte Lehrkurs ist wiederum ein Parallelbeispiel aus unsern Verhältnissen. Auf der primitiven Stufe aber müssen wir einen erweiterten Erziehungskurs unterscheiden von dem mit ihm verbundenen Lehrkurs. In der Regel spielt sich der Hergang auf folgende Weise ab. Die Kinder werden aus Familie und Dorf herausgenommen, klassenmäßig zusammengefaßt und für Wochen an einsamen Orten, in Busch und Wald, in eigens erbauten Hütten oder Lagern einem ganzen System von Übungen und Erprobungen unterworfen. Der tiefste Sinn dieser Übungen ist die seelische Bereitung, eine vorbereitende Seelenkur für die Wiedergeburt in der Weihe: sie dient der Abwehr böser Dämonen und der Gewinnung des Manneschcharisma. Die Übungen sind Tänze, Askesen, Kasteiungen, die seelisch labile Zustände und Ekstasen hervorrufen. Aber auch allerlei Übungen in rationaler Zwecktätigkeit sind damit verbunden: Jagdzüge, Waffenübungen, Körperübungen, Rodungen und Pflanzungen. Die Leitung kann dabei dem Häuptling oder einem Zauberpriester oder auch einem erfahrenen und angesehenen Alten zufallen. Oft genug bildet sich ein ganzes System von Kursleitern und Lehrern heraus: Der Häuptling und der Priester wirken zusammen mit mehreren Lehr- und

Drillmeistern einzelner Abteilungen, und manchmal erhält jeder Weihling noch einen besonderen Weihepaten, dem er als seinem Mentor für lange Zeit zugeteilt ist und der an Vaterstelle oft strenge Zucht an dem Jungen übt. Aus der griechischen Kulturgeschichte kennen wir mancherlei Beispiele derselben Art, wie denn auch unter den Primitiven nicht selten Übungsplätze der Jugend vorkommen, die von ferne an die griechische Palästra erinnern.

Soweit also der allgemeine Rahmen des Erziehungskurses. Einen engeren Teil davon bildet der eigentliche Lehrkurs, der Unterricht, mit dem wir vor der Keimzelle der Schule stehen. Die Forscher haben diese Lehrkurse nicht sehr häufig angetroffen und noch seltener in ihrer Bedeutung verstanden. Vielfach wird gerade dieser Teil der Weihe am strengsten geheimgehalten; manchmal ist er auch gänzlich verkümmert, besonders häufig dort, wo das geistige Leben des Stammes aus inneren Ursachen oder durch die Berührung mit fremden Kulturen gestört ist. Doch sind in den verschiedenen Erdteilen Beispiele gefunden worden, die eine typische Ähnlichkeit aufweisen.

Jeder Stamm hat einen geistigen Besitz von Sagen, Mythen und Überlieferungen aller Art, oftmals in Liedern gefaßt, die sich in der Regel um eine zentrale Mythe vom Stammes- und Kulturheros gruppieren. Diese Stammesmythe steht nun in enger Verbindung mit den Festen, insbesondere mit den Weihezeremonien des Stammes. Es ist genau dasselbe Verhältnis, in dem bei den griechischen und orientalischen Mysterienreligionen die Mythen von Demeter, Dionysos, Orpheus, Isis oder Mithras zu den geheimen Weihehandlungen der entsprechenden Religionsgemeinschaften stehen. Zu den Zeremonien der Knabenweihe gehört nun auch die Übermittlung der geheimgehaltenen Mythe an die Weihlinge: der Mythos wird erzählt, in seiner Bedeutung

erläutert und dem Weihling als unverlierbarer Bildungsbesitz einverleibt. An das Geheimwissen des Mythos schließt sich dann eine systematische Lehre über Lebensführung, Sitten, Gebräuche, Gesetze, Überlieferungen, also ein förmlicher Unterricht in einem Katechismus, der in feste, stereotype Form gebracht ist und von Geschlecht zu Geschlecht in den Kursen der Weihekulte überliefert wird. Dieser Unterricht hat also genau dieselbe Bedeutung wie unser Konfirmandenunterricht, bei dem an die christliche Heilsgeschichte die Glaubens- und Sittenlehren des Katechismus angeschlossen werden. Einen wesentlichen Bestandteil des christlichen Katechismus bildet noch heute das jüdische Zehngebot, die klassische Formulierung des jüdischen Gesetzes, von dem neuere Forschungen wahrscheinlich gemacht haben, daß es schon von dem alten Judentum zum Zwecke der Jugendlehre in seine einprägsame Form gegossen wurde. Ähnliche katechismusartige Lehrstücke, die im Kurs der Jugendweihe Verwendung finden, kennen wir mehrfach von ganz primitiven Völkerschaften. Von den andern mit der Jugendweihe verbundenen Übungen kann man sich einen Begriff machen etwa nach den Exerzitien des Mönchsnoviziats oder des Priesterseminars.

Die mit der Knabenweihe verbundenen Übungs- und Lehrkurse können zu förmlichen Erziehungssystemen, zu langwährenden Erziehungsorganisationen auswachsen, wenn sie mit dem Sozialsystem der Altersklassen in feste Verbindung treten. Das Altersklassensystem ist weit verbreitet und kommt auch unter den Kulturvölkern in verschiedenartigen Abwandlungen vor. Es beruht darauf, daß die Menschen gleicher Altersstufen zu Genossenschaften förmlich zusammengefaßt werden. Es war früher z. B. in den Dörfern der germanischen und der slawischen Völker üblich, daß die Jugend zwischen der Konfirmation und der Verheiratung zu besonderen Genossen-

schaften, den Burschenschaften oder Bubenbruderschaften, zusammengefaßt wurde. Diese Genossenschaften waren eine Art von Selbstverwaltungsverbänden, deren Zweck die gegenseitige Zucht und Erziehung war. Sie waren gewöhnlich auch Träger alter Kultbräuche, wie der Fastnachtsfeste, der Kirchweihtänze und ähnlicher Veranstaltungen. Es entsprechen ihnen die studentischen Verbände, die Gesellschaften des Handwerks, die griechischen Ephebenbünde usw. Werden dann auch die Knaben und die Männer, schließlich auch noch die Greise zu solchen Bünden zusammengefaßt, so entsteht die ganze Stufenleiter der Altersklassen, auf der jeder Volksgenosse im Verlauf seines Lebens emporsteigt. Die Altersklassen der Knaben und der Jünglinge werden dabei in der Regel zu förmlichen Erziehungsorganisationen, indem die der Knabenweihe vorhergehenden und nachfolgenden Erziehungssysteme fest und dauernd mit ihnen verbunden werden.

Das Altersklassensystem erfährt in der ganzen Menschheit eine außerordentlich vielfältige Anwendung. Auf ihm beruht der erziehende Stufenbau der Zunft mit ihrer Lehrlingsschaft, Gesellenschaft und Meisterschaft, es liegt auch dem mehrstufigen Mönchsnoviziat, dem Rittertum mit seiner Pagenschaft und Knappenschaft zugrunde. Es wohnt schließlich dem Bau der Berufsorganisationen und der Geheimbünde — wie dem Orden der Freimaurer — ein, dann auch dem Aufbau der Hierarchien und der Beamtenschaften. Es bildet endlich die Unterlage des organisierten Schulwesens seit den Tagen der Griechen, und ist im Stufenbau der mittelalterlichen Universität besonders deutlich aufgetreten. Welch ungemeine Bedeutung die Altersklassenorganisation im Leben der Primitiven besitzt, hat H. Schurtz in seinem bedeutsamen Werk „Altersklassen und Männerbunde" aufgezeigt. Auf dem System der Altersklassen beruht vor allem das öffentliche Leben in den griechischen Stadtstaaten. Sparta

insbesondere zeigt am klassischen Beispiel, wie auf der Grundlage der Organisation nach Altersklassen das strenge öffentliche Erziehungssystem erwuchs, durch das es schon im Altertum berühmt und vorbildlich war. Wir haben um so mehr Ursache, dieses Beispiel einer organisierten Erziehung der Staatsbürger herauszugreifen, als an das spartanische Vorbild die athenischen Philosophen ihre Erziehungslehre angeknüpft haben.

Der spartanische Staat war auch in seiner Friedensorganisation ein Heerlager, in dem die vollfreien Staatsbürger ihre kriegerischen und staatsbürgerlichen Pflichten in Kompagnieverbänden übten. Den Kern dieser Staatsbürgerschaft bildeten die voll wehrfähigen Krieger vom 20. oder 21. bis zum 60. Lebensjahr. Sie waren in Kompanien, eine Art Kriegerzünfte, gegliedert und innerlich wieder nach Jahresklassen gestuft. Sie lebten zusammen in kasernenartigen Männerhäusern, trieben Jagd, Waffen- und Leibesübungen, vollbrachten ihre staatsbürgerlichen und kultischen Pflichten, während Frauen und kleine Kinder auf dem Landlos saßen, das jedem Bürger von Staats wegen zum Lebensunterhalt zugeteilt war. Über den wehrpflichtigen Männern stand die Altersklasse der Greise, denen besondere Aufgaben in der Verwaltung, der Kultübung und — wie so oft auch bei den Primitiven — Erziehung, das heißt: Überwachung und Leitung der Jugendklassen zufielen. Diese Jugendklassen nun bildeten eine Stufenleiter, auf der der junge Spartiat zur vollen Wehrfähigkeit und zum Vollbürgerrecht emporgezüchtet wurde. Im siebenten Lebensjahr wurde der Junge, der bis dahin in der Familie ziemlich wild und ungebunden aufgewachsen war, in die sogenannte „Herde" eingereiht. Von nun an nahm ihn der Staat völlig in seine straffe Zucht. Es war die Erziehung der Kaserne oder des Kadettenhauses. Zunächst liegt dem Stufengang der Erziehung das allgemeingültige Schema nach den Siebenerzahlen zugrunde:

bis zum 7. Lebensjahr das freie Kindheitsalter, bis zum 14. das Knabenalter in der Herde, bis zum 21. das Jünglingsalter in den Ephebenbünden, ein Schema, das den natürlichen Wachstumsstufen und Entwicklungsphasen entspricht und darum in aller Welt vorkommt als Unterlage für Erziehungs- und Schulsysteme. Ebenso oft wiederholt es sich, daß die Einschnitte und Übergänge des Systems unterstrichen werden durch sakramentale Feiern: so, wenn der Lehrling durch Taufakt in die Gesellenschaft aufgenommen wird, wenn der Geselle durch Liebesmahl in die Genossenschaft der Meister eintritt. Auch das griechische Altersklassensystem kennt diese Feierbräuche. Es hat sich dort allerdings zwischen die Klassen der Knaben und der Jünglinge noch eine Mittelstufe eingeschoben, und diese Gliederung hat bewirkt, daß ein dreiteiliges Schulwesen, gestuft als elementare, mittlere und höhere Schule, sich herausgestaltete. Diese öffentliche Erziehungsorganisation ist in Griechenland so alt wie der Stadtstaat selbst; etwa mit Beginn des hellenistischen Zeitalters, als Athen seine soldatisch-staatsbürgerliche Jünglingskorporation, die Ephebie, in eine Hochschule umwandelte, war der Typus des dreistufigen Schulwesens auf der Grundlage des alten öffentlichen Erziehungssystems fertig.

Organisatorisch unterscheiden sich die Erziehungsstufen zunächst dadurch, daß sie nach oben zunehmend Körperschaften mit einer Art Selbstbestimmung und Selbstverwaltung als Überleitung in das voll wehrfähige Staatsbürgertum werden. Die unterste Stufe ist mit Recht als „Herde" bezeichnet: sie wird von Alten gelenkt und beaufsichtigt. Die Oberstufe aber steht selbst in dem streng disziplinierten Sparta auf der Stufe der mittelalterlichen Gesellschaft, der studentischen Bünde, der einstigen Burschen- oder Bubenbruderschaften in den germanischen und slavischen Dörfern, die erzieherische Jugendbünde mit einer Art Selbstverwaltung und Selbsterziehung darstellen.

Die öffentliche Erziehung in Griechenland vollzieht sich auf den öffentlichen, vom Staat unterhaltenen und überwachten Übungsplätzen, die bald Palästren, bald Gymnasien hießen. Es ergibt sich mit der Zeit folgende Gestaltung: Der Unterstufe, dem Knabenalter, ist die Palästra, der freie und offene Übungsplatz zugeordnet, den oberen Stufen der Jünglingsbünde aber das Gymnasium, wo der freie Übungsplatz früh schon umbaut wurde mit Hallen und Bädern, mit Räumen für einen geordneten Unterricht, aber auch für allerlei freie Lehrvorträge, mit denen sich Sophisten, Dichter, Mediziner an die Jugend oder an eine weitere Hörerschaft, die sich ja bei den Gymnasien stets einfand, wandten. So erwächst also in Griechenland aus dem freien Platz für Leibesübungen das öffentliche Schulgebäude. Bis zu welchem Entwicklungsgrad man hier schließlich kam, zeigt die in Pergamon durch die Ausgrabungen bloßgelegte Anlage, deren Beschreibung ich nach Ziebarth wiedergebe: „Während in Athen die Epheben manche Stunde in der Woche mit den langen Schulwegen verloren, um an die verschiedenen Stellen zu gelangen, wo sie ihre praktische und wissenschaftliche Ausbildung empfingen, herrschte in Pergamon eine sehr zweckmäßige Organisation des Schulwesens. An der Hauptstraße der Stadt lag der Eingang zu der großen, in drei Terrassen sich aufbauenden Schulanlage. Da die Bauplätze in der Bergstadt Pergamon teuer waren, mußten erst gewaltige Stützmauern gebaut und mit Erde hinterfüllt werden, ehe es möglich war, übereinander die drei ausgedehnten Übungsplätze und Gebäude anzulegen. Ein rundes Propylon bildete den gemeinschaftlichen Eingang für alle drei Schulen. Die untere Terrasse war das Gymnasion der Knaben (also die Elementarschule); über ihr erhob sich das Gymnasion der Epheben und auf der obersten Terrasse das Gymnasion der Neoi. Es erscheint in der Fülle und Pracht seiner Räume wie eine große umfangreiche Anstalt

für sich. Es ist ein richtiges College, eine Vorstufe zur griechischen Universität." Hier sehen wir also schon in der Bauanlage, wie sich das öffentliche Erziehungssystem im dreistufigen Schulsystem der hellenistischen Zeit vollendete. Es muß aber nachdrücklich betont werden: Sparta ist früh schon zu einem wohlausgebildeten Erziehungssystem, niemals aber zur eigentlichen Schule gekommen, sondern es hat die Entwicklung dahin, die sich vom vierten Jahrhundert an sonst allenthalben in Griechenland vollzog, aufgehalten und abgebrochen. Sparta hat keine Schriftkultur geduldet: seine Söhne sollten nicht Schreiber und Gelehrte, sondern einzig und allein kriegerische Staatsbürger werden. Dazu brauchte es den Turnlehrer, den Waffenmeister, auch den Rhapsoden und Musiker, nicht aber den eigentlichen Schulmeister: Grammatiker und Sophisten wurden ferngehalten.

Der Betrieb auf den griechischen Palästren entspricht dem System von Übungen, das wir bei den Kursen der Knabenweihen in primitiven Völkerschaften kennengelernt haben, nur sind diese Kurse hier über das ganze Altersklassensystem als lückenloser Stufengang ausgedehnt. Bekanntlich hat das Griechentum ursprünglich ein doppeltes System von Übungen ausgebildet, die Leibesübungen unter dem Namen der Gymnastik und die Seelenbereitung unter dem Namen der Musik — Musik natürlich im weiteren, im griechischen Sinn des Wortes genommen. Erst wesentlich später hat sich als drittes Glied der eigentliche Schulunterricht angeschlossen, der, auf eine literarische Bildung hinauslaufend, mit Lesen und Schreiben, also mit der „Buchstabenlehre" begann und den Namen Grammatik führte. Aus dem grammatischen Unterricht gliederte sich dann das siebenfächerige System der griechischen Allgemeinbildung, das bekannte Schema der „sieben freien Künste" heraus, das die Griechen an die Römer und diese an das Mittelalter weitergaben.

Die griechische Gymnastik ist im Ursprung ohne Zweifel eine handwerkliche Lehre, nämlich Übung der Jugend im Waffenhandwerk des Ritters und des Hopliten. Die Gymnastik ist von vornherein gekennzeichnet durch ihren Zug zum Agon, zum Wettspiel, das dem öffentlichen Leben der Griechen eine ganz eigenartige Prägung gegeben hat. Durch den Agon ist das Waffenhandwerk dann mit dem Kult verbunden: die Wettspiele der Männer und Jünglinge sind Darbringungen an die Götter, an Heroen und Ahnen. Die Gymnastik hat sich jedoch mit der Zeit von ihrem Ursprung gelöst und wurde zu einem allgemeinen, sittlich-ästhetisch begründeten Erziehungsprinzip erweitert: sie sollte den harmonisch schönen Körper züchten und im Verein mit der musischen Bildung die sittlichen Eigenschaften pflegen, auf denen der Staat ruhte: die Disziplin, die Tapferkeit, das Ehrgefühl, die Ruhmsucht, die Kameradschaft, das Ertragen von Strapazen und Schmerzen, von Hunger und Durst, das Ausharren, die Autorität des Gesetzes. Man sollte heute nicht vergessen, daß die gymnastische Übung der Griechen stets innigst vereint war mit dem geistigen Erziehungsprinzip: mit der musischen Bildung. So sehr dem gebildeten Hellenen die Gymnastik und die Wettspiele Lebenselement waren: den Muskelmenschen, den Athleten von berufswegen hat er verachtet.

Im Mittelpunkt der musischen Bildung stand die Dichtung: der Dichter, der Rhapsode war der geistige Erzieher der griechischen Jünglinge. Es gehörte dazu auch die Musikübung im engeren Sinn, also Chorgesang und Instrumentenspiel, sowie der Tanz, der die Brücke zur Gymnastik schlägt. Durch die musische Übung nahm die griechische Jugend teil am Kult: Chorgesang, Instrumentenspiel und Tanz machten wohl ursprünglich ein Ganzes aus, das wie in primitiven Verhältnissen zuerst auf Erregung, auf ekstatische Steigerung, auf Rausch und Rasen gestellt gewesen sein mag. Im Maße aber, als die Dichtung die Oberhand

bekam und die eigentlich ekstatischen Künste der Musik und des Tanzes als Hilfsmittel in den Hintergrund drängte, wurde der Weg frei zur hohen Bildung, zur rationalen Kultur: die Dichter haben die Griechen den Weg zur Höhe und zur geistigen Freiheit geführt, bis schließlich der Philosoph den Dichter in der Führung ablöste, bis das rationale, schulmäßige Bildungssystem die unmittelbar musische Bildung überhöhte. Im Lauf dieser Entwicklung ist der Tanz verkümmert, die Musik aber hat ihren Charakter verändert: als Begleiterin der Dichtung wurde sie aus einem ekstatisch erregenden zu einem sänftigenden, sittlichenden Prinzip. Einst ging ihre Wirkung auf ekstatische Sprengung der Form, jetzt auf innere Festigung der Form, auf die schöne, ebenmäßige Harmonie, auf die Eurhythmie. Religion und Kult haben ja gleichzeitig denselben Weg zum sittlichen und schönen Ebenmaß zurückgelegt.

Die musische Bildung war also zunächst keineswegs Unterricht in unserem Sinn, sondern ein Übungssystem, das die Bürger zu ihren Pflichten an den Kulten und Festlichkeiten vorbereitete: Singen von Chören und Einüben von Tänzen. Aber daraus erwuchs ebenfalls ein allgemeines, sittlich-ästhetisches Bildungsprinzip. Das Lernen der Dichtwerke führte, da Dichtung stets ein rationales und intellektuelles Element enthält, zur ersten Form des Unterrichts: an die Dichtung knüpfte sich mit der Erklärung das notdürftigste Sachwissen über Geschichte, über Länder und Völker, über Sprache, Sagen, Mythen und Überlieferungen aller Art, dazu der Katechismus in der Sitten- und Pflichtenlehre. Dorische Stämme auf Kreta sollen den Jünglingen selbst die Staatsgesetze in Gestalt von Dichtungen und Chorsingen beigebracht haben.

Wir haben die Betrachtungen des öffentlichen Erziehungssystems der Griechen bis zu dem Punkt geführt, wo mit dem Sieg des literarisch gefaßten, rationalen Bildungssystems der

eigentliche Schulunterricht, die Grammatik mit ihrem Schreib- und Lesebetrieb einsetzt. Hier machen wir vorerst Halt, um uns unter andern Völkern und Zeitverhältnissen nach ähnlichen Erziehungssystemen umzusehen mit der Frage, ob und wieweit hier ein allgemeiner, gesetzmäßiger Typ vorliegt. Zunächst ist zu bemerken, daß das öffentliche und organisierte Erziehungssystem überall fehlt, wo die Altersklassen nicht vorkommen. Im alten Rom z. B. hat die Familie, die ja zu einer kleinen, absoluten Monarchie innerhalb des Gemeinwesens geworden war, ein solches System nicht aufkommen lassen, weil sie die Söhne nicht aus ihrer Ordnung und Zucht freigab. Dafür mußte hier die Familie jene staatsbürgerliche Erziehung vollziehen, die sonst dem öffentlichen Erziehungssystem zufällt. Der Vater mußte selbst oder durch seine Hilfsorgane — Sklaven und Freigelassene — den Sohn das Waffenhandwerk, Reiten, Schwimmen, Fechten, Faustkampf, dann die Elemente der Bildung lehren. Die Familie war eben, trotz ihrer großen Selbständigkeit, Staatsorgan. Darum hat aber in Rom das öffentliche Schulwesen später auch keine organisierte Unterlage gewonnen. Ähnlich lagen die Verhältnisse im frühen Judentum und in der frühchristlichen Kirche: hier war die Familie durchaus Organ der Religionsgemeinde und mußte in deren Dienst Erziehung und Unterricht leisten. Einen Ansatz zu einem öffentlichen Erziehungs- und Schulsystem wenigstens hat die frühchristliche Kirche besessen in ihrem Katechumenat, einem langwährenden stufenmäßigen Lehrkurs als Vorbereitung der Taufe für Heiden, die in das Christentum übertreten wollten. Das Katechumenat entspricht durchaus dem Lehrkurs der Knabenweihen; es war ein System von seelischer Bereitung zusammen mit religiöser und sittlicher Lehre. Aber aus dem Katechumenat hat sich ein allgemeines und gestuftes Erziehungssystem und Schulwesen der Kirche nicht entwickelt; es verlief in der Sackgasse. Erst das

Mönchtum und Klosterwesen hat mit seinem Noviziat einen weiterführenden Ansatz zu einem organisierten Erziehungs- und Schulwesen gewonnen. Das Judentum ist im Anschluß an die Synagoge bei der Vorbereitung der Jugend für die volle Gliedschaft in der Gemeinde zu einer allgemeinen Volksschule gekommen, etwa im ersten nachchristlichen Jahrhundert.

Wir haben gesehen, daß das öffentliche Erziehungssystem der Griechen auf den Stufenbau der Altersklassen begründet und ursprünglich auf das Kriegshandwerk eingestellt war, sich von da aber zu einer allgemeinen staatsbürgerlichen Erziehungsweise entwickelt hat. Ähnliche Erziehungssysteme, wenn natürlich auch weit weniger durchgebildet, finden sich in allen primitiven Völkerschaften, die nach dem Altersklassensystem gestuft sind: die organisierten Jugendklassen als solche sind schon eine systematische Anwendung und soziale Organisationsform des Erziehungsprinzips selbst, und in Verbindung mit ihnen treten überall auch die Plätze und Häuser auf, den Palästren und Gymnasien entsprechend, auf denen die öffentliche Erziehung mit ihren Übungen und Unterweisungen sich vollzieht.

Der Erziehungsgang ist natürlich näher bestimmt durch Ziel und Inhalt der Lebensgemeinschaft, der er zugeordnet ist. Er ist anders bei einem Kriegervolk als bei einem friedlichen Fischervolk, anders beim hochgebildeten Griechen als bei einem Stamm von Australiern. Wandelt sich bei einer Lebensgemeinschaft Inhalt und Weise des Lebens, dann auch die Methode des Erziehungssystems. Wenn in primitiven Völkern organisierte Berufskörperschaften wie Zauberärzte und Zauberpriester, Schmiede oder Sänger sich aussondern, so wird das allgemeine Erziehungssystem mit seinen Altersklassen an einem Punkt verzweigt, und auf der höheren Stufe der Berufsbildung wiederholt. D. h.: so wie der Junge durch Stufen auffsteigen mußte, bis er das Charisma der Mannheit und Vollbürgerschaft im

Gemeinwesen erlangte, so muß er nun eine besondere Leiter zum Charisma des Berufes emporsteigen. Es kann ein Jüngling, der die Laufbahn des Zauberarztes einschlägt, als Novize oder Lehrling beginnen und sich durch eine Mittelstufe zum charismatisch approbierten Zauberarzt, zur Reife des Berufswissens und Berufskönnens in der Meisterschaft emporarbeiten. So wiederholt also jede Zunft, jede Berufskörperschaft auf ihrer besonderen Grundlage das dreistufige Erziehungssystem, das sonst für alle Glieder des Gemeinwesens verbindlich ist. Wir finden es bei organisierten Priesterschaften, bei Ritterschaften, Handwerkerschaften, Klöstern, überall also, wo aus dem Gemeinwesen festgeschlossene Berufskörperschaften sich abzweigen.

Auch dem Inhalt nach sind die Erziehungssysteme in aller Regel dreiteilig. Wir haben bei den Griechen den gymnastischen, den musischen und den schließlich grammatischen Teil vorgefunden. Sehen wir vorerst von dem eigentlichen Unterricht ab, so finden wir auch sonst allenthalben ein doppeltes: Übung in Technik und Werkweise des Berufes, also die methodische Waffenübung des Ritters und Kriegers, die technische Schulung des Handwerkers, des Arztes, des Priesters, daneben aber eine innere Formung, eine Seelenbereitung, die auf der magischen Bewußtseinsstufe der Gewinnung eines bestimmten Charisma, auf der rationalen Stufe aber der Züchtung eines dem Beruf entsprechenden Ethos dient. Die Funktion des Arztes, des Priesters, des Schmiedes und des Sängers beruht, wenn sie wirkungsvoll sein soll, nicht nur auf dem beruflichen Wissen und Können, sondern es muß die dazu erforderliche höhere Wesenheit, das Charisma, gewonnen werden. Diesem Ziel dient ein System magischer, zur Ekstase führender Übungen: Tänze, Askesen, Kasteiungen, geregelte Verhaltungsweisen im Essen, im Geschlechtsleben, im Verkehr mit andern Menschen. Ohne Charisma bleibt alles Wissen und Können wirkungs- und sinnlos.

Auf der oberen Stufe heißt das Charisma Ethos. Wie sich Charisma und Ethos zueinander verhalten, zeigt die Gegenüberstellung eines beliebigen Schamanen mit dem hochgezüchteten Berufsethos des hippokratischen Arztes, wie es uns aus den Berufsregeln und dem Gildeneid der Hippokrateer aus dem 5. Jahrhundert vor Christus entgegenleuchtet. Ein solches Berufsethos ist Ergebnis strenger und methodischer Erziehung, die notwendige Ergänzung des Berufswissens und Berufskönnens. Auch Ritter wird man nicht bloß durch das Waffenhandwerk, sondern vorweg durch die ritterliche Ehre, Haltung und Gesinnung, die nicht minder der erzieherischen Pflege und der feierlichen Weihe bedarf als das Waffenhandwerk. Die Berufsübung des Priesters setzt das spezifisch priesterliche Ethos, die Berufstätigkeit des Handwerkers setzt die handwerkliche Ehre voraus, die zu pflegen und zu heiligen eine Hauptangelegenheit der mittelalterlichen Zunft gewesen ist.

Wie der Handwerker durch Lehrlingsschaft und Gesellenschaft aufsteigt zur Meisterschaft, so der Ritter durch die Stufen der Pagenschaft und Knappenschaft, der Mönch durch die Stufen des Noviziats, der griechische Staatsbürger durch die Organisation der Knaben und der Jünglinge. Die musisch-gymnastische Bildung der Griechen hat das staatsbürgerliche Ethos, die griechische Sittlichkeit gezüchtet. Die asketischen Exerzitien eines beschaulichen Mönchsordens züchten auf den Stufen des Noviziats das Charisma des Mönchs. Nimmt das Kloster eine Berufstätigkeit auf, z. B. Kunst oder Landwirtschaft, so schließt sich im Noviziat an das rein mönchische Exerzieren auch die technische Berufsvorbereitung, und wenn das Kloster vollends ein Lehrsystem zur Grundlage und in Pflege hat, so wächst das Mönchsnoviziat notwendig weiter zur Klosterschule.

Wir sehen also, wie die Erziehungssysteme in allernächstem organischen Zusammenhang stehen mit den sozialen Ordnungen

und den geistigen Inhalten der Gemeinschaft, der sie dienen. Es gibt dabei so vielerlei Weisen der Erziehung als Arten der Gemeinschaft. Wie es aber möglich ist, das vielgestaltige Gemeinschaftsleben auf einen Grundtyp mit gleichartiger Gesetzlichkeit zurückzuführen, so liegt auch den vielfältigen Erziehungsweisen ein allgemeingültiger Typus der Erziehung zugrunde. Die Erziehungssysteme der Völker sind bei aller Verschiedenheit doch im Grunde wesensverwandt, und die Erziehung folgt überall denselben Gesetzen.

5. Bildung und Schule

Es steht nunmehr noch vor uns das Problem der Schule, ihrer erzieherischen Funktion und ihrer kulturbildenden Mission, ihrer Entstehung, ihrer Arten und Stufen. In der bisherigen Betrachtung schon hat sich gezeigt, wie unberechtigt es ist, wenn die pädagogische Theorie stets Erziehung und Schule einander ganz nahegerückt und womöglich gleichgesetzt hat. Die Schule kann immer nur einen Teil der Erziehung leisten, und dieser Teil ist niemals grundlegend. Die Schule hat die von der Lebensgemeinschaft und ihren Teilsystemen vollbrachte Erziehung zu ergänzen, zu überhöhen und zu vervollkommnen. Die nächste und eigentliche Aufgabe der Schule ist Bildung, d. h. methodische Überführung des in der Gemeinschaft vorhandenen Bildungsgutes in den persönlichen Bildungsbesitz der Glieder. Der Weg der Schule aber ist Unterricht, Unterweisung. Daß eine Bildung, wenn sie rechter und wirksamer Art ist, auch zur sittlichen Erziehung, zur Normierung des Charakters beitrage, ist zwar notwendiges, aber mittelbares Ziel eines guten Schulunterrichts. Unter dem Bildungsgut, das für die Art der Bildung maßgebend ist, haben wir vornehmlich die in Sprache und Schrift gefaßten geistigen Werte der Gemeinschaft zu verstehen. Sprache und Schrift sind daher auch die maßgebenden Mittel des Unterrichts und der Bildung; ihre volle Beherrschung gilt als Kennzeichen des Gebildeten.

In jeder Gemeinschaft gibt es ein naturwüchsiges Geistesleben, ein primitives Bildungsgut. Es ist gefaßt in die volks-

tümlichen Lieder, Märchen, Mythen, Sagen und Legenden. Sie haben keine organisatorische Unterlage, sondern pflanzen sich in freiem Wachstum und im Zusammenhang der rein funktionalen Erziehung von Mund zu Mund, von Geschlecht zu Geschlecht fort. Sie treten an bestimmten Orten und zu festen Zeitpunkten, etwa bei Kult- und Sozialfeiern, regelmäßig in Erscheinung und üben von da aus unmittelbar ihre bildende Wirksamkeit. Gelegentlich befinden sie sich im festen Besitz von Familien und Sippen. Diese geistigen Güter volkstümlicher Art werden dann durch schöpferische Geister zur Höhe gesteigert, gedehnt, kunstvoll geformt und zu größeren Ganzen systematisch zusammengefaßt. Solche Zusammenfassungen sind die homerischen Epen, die Epen Indiens, Priesterlehren wie in Indien, Babylonien und Ägypten, philosophische Systeme und Wissenschaften wie im späteren Griechentum, in Indien und in China, dazu auch technische Lehren aller Art. Vor allem aber gehören hierher die heiligen kanonischen Bücher der Buchreligionen, wie die jüdische Thora, die christliche Bibel, der Koran. Wo solche Bildungssysteme vorhanden sind, da werden auch Berufsfunktionäre als ihre Träger und Pfleger ausgesondert, und zugleich entstehen die schulmäßigen Veranstaltungen für ihre bildende Auswirkung und Fortpflanzung. Träger der an das homerische Epos geknüpften Bildung waren zunächst die Rhapsoden, der Stand der wandernden Sänger, und als Stätten der bildenden Auswirkung waren die öffentlichen Erziehungsorganisationen, die Palästren der griechischen Stadtstaaten gegeben. Die Rhapsoden waren also die Träger der musischen Volksbildung. Ihre bildende Funktion ging auf die Grammatiker, die förmlichen Schullehrer und die eigentlichen Schulen über, als das musische Übungssystem überhöht wurde durch den literarischen Betrieb der Grammatik, also durch den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur. Die im Rigveda, dem ältesten Religionsbuch Indiens, vereinigten

Hymnen und Liturgien wurden getragen, gepflegt und schulmäßig überliefert von priesterlichen Sängersippen; der Talmud, das Lehrsystem des späteren Judentums, stand im Zusammenhang der Rabbinenschulen, die griechische Philosophie fand ihre Heimstätte in den athenischen Philosophenschulen. Man kann allgemein sagen: wenn in einem Volk ein systematisch gefaßtes und geformtes Bildungsgut entsteht, da ist auch die Notwendigkeit zu seiner methodischen Pflege und schulmäßigen Fortpflanzung gegeben, und die damit ins Leben tretenden Schulen, so verschieden in der Art und mannigfaltig im Ursprung sie sein mögen, gewinnen eine organisatorische Unterlage an den nach Altersklassen gestuften Erziehungsorganisationen, wie wir sie kennengelernt haben. Mit der Schule tritt also das intellektuell und literarisch bildende Element zu den technischen und magischen Übungen der Erziehungssysteme hinzu. Den Keim der Schule haben wir schon angetroffen in den mit den Knabenweihen verbundenen Lehrkursen der primitiven Völkerschaften. Das griechische Altersklassensystem hat die organisatorische Unterlage geliefert für das allgemeine Schulwesen der Griechen, das Noviziat der Klöster für das klösterliche Schulwesen, die gestufte Facherziehung der Priester für das priesterliche Berufsschulwesen.

In der Schule stehen sich notwendig Lehrer und Schüler gegenüber. Ziel und Gesetz für beide ist gegeben mit der Lebensordnung, der sie zugeordnet sind. Davon empfängt die Schule auch ihre Organisation. Den objektiven Inhalt erhält die Schule aber mit dem Bildungsgut, das vom Lehrer auf den Schüler übertragen und in diesem zu einer lebendigen Macht werden soll. Am Bildungsgut haften die großen kulturbildenden Kräfte. Die Schule soll die Brücke schlagen zwischen dem gebildeten Menschen, der im Besitz des Bildungsgutes ist, und dem zu bildenden Menschen, der erst in diesen Besitz gelangen soll. Das

heißt: die Schule muß das Bildungsgut methodisch so zubereiten und darbieten, daß es in den Nachwuchs nach den Graden seiner Empfänglichkeit eingehen kann, und sie soll damit diesen Nachwuchs stufenweise heraufführen zu der geforderten Bildungshöhe. Die Stufung also ist das Gesetz der Organisation und der Methodik: der Lehrer muß zu dem Schüler herniedersteigen, um den Schüler dadurch stufenweise zu seiner Bildungshöhe heraufzuführen.

In einem vollkommenen Schultyp steht die organisierte Lehrerschaft der organisierten Schülerschaft gegenüber. Die mittelalterliche Universität z. B. war die organisierte Gelehrtenzunft: der Korporation der Magisterschaft standen die Korporationen der Lehrlinge, d. h. die Bursen und Landsmannschaften der Studenten, entgegen, beide verbunden durch die Mittelstufe der Gesellen, Baccalarien geheißen. Die Entwicklung der Schule nun kann von beiden Punkten, von der organisierten Lehrerschaft oder von der organisierten Schülerschaft ihren Ausgang nehmen. Bei den beiden vorbildlichen Universitäten des Mittelalters, Paris und Bologna, hat die Organisation von Paris ihren Ausgang genommen von der Sozietät der Magister, Bologna aber von den Landsmannschaften der Studenten. Eine Gilde oder Sippe von Sängern, von Ärzten oder Priestern kann sich zur Schule wandeln, indem sie ihren Nachwuchs als Schülerschaft organisiert. So ist auch das Kloster — als Organisation der lehrenden Mönche — ursprünglicher als die aus dem Noviziat hervorgegangene Klosterschule. Schulen nehmen von den Lehrenden aus damit ihren Anfang, daß Meister irgendeiner Art, Dichter, Ärzte, Propheten, eine Jüngerschaft, eine Gefolgschaft sammeln, in der des Meisters Tradition schulmäßig gepflegt wird. So sind die griechischen Philosophenschulen, so die ersten jüdischen Rabbinenschulen, so die Schulen der Brahmanen entstanden. Es kann aber auch eine schon vorhandene Erziehungs-

organisation von Jungen sich dadurch zur Schule wandeln, daß ein Bildungssystem und eine Lehrerschaft an sie herantritt. Die athenischen Genossenschaften der Knaben und Jünglinge waren organisiert als Unterstufen der kriegerisch-staatsbürgerlichen Männerbünde, als sie durch Hinzutritt des literarischen Bildungsgutes und der Lehrer in öffentliche Schulen verwandelt wurden. Die Schule hat sich also hier als Form über vorhandene Jugendorganisationen gestülpt; sie ging aus von der Schülerschaft, während eine organisierte Lehrerschaft und Lehrerbildung in den griechischen Demokratien überhaupt nie zustande kam. Die Lehrkurse der Primitiven haben ebenfalls die nach Altersklassen gestufte Jugendorganisation zur eigentlichen Grundlage. Findet ein Schulwesen keinen Anschluß an die bestehenden Sozialorganisationen, so bleibt es als Zufallsgebilde in der Luft hängen. Solcher Art waren die Schulen, wie sie Rom auf lange hinaus fast allein gekannt hat: es macht ein Privatunternehmer als Lehrer eine Privatschule auf, wie ein anderer einen Laden auftut. Private Lehrkurse dieser Art bestehen ohne feste Form dann so lange, als sie den Lehrer ernähren oder ihm nicht ein besseres Unternehmen einfällt. Das Bildungssystem der Römer war ein Ableger der griechischen Bildung, die aber an den römischen Sozialformen keinen Rückhalt und keine feste organisatorische Unterlage vorfand, bis die Kaiser in Nachahmung hellenistischer Vorbilder die Reichsuniversitäten schufen. Die griechischen Philosophenschulen unterscheiden sich von den römischen Privatschulen insofern, als sie feste und langwährende Organisationen auf der Grundlage privater Vermögensstiftungen waren und einem festen Lehrgehalt die schulmäßige Existenzform gewährten.

Alle Berufe, die nicht „Handwerk", sondern „Wortwerk" treiben, die also mit Wort, Sprache und Schrift als ihrem eigentlichen Mittel arbeiten, sind geborene Menschenbildner,

vorbestimmt zur Lehre, zum Unterricht. Es sind vor allem Dichter aller Art, darunter also auch die priesterlichen Sänger und Liturgen, dann Propheten, Rechtskundige usw. Sie üben bildnerische Tätigkeit an dem gesamten Menschenkreis, an den sie sich mit ihrem Beruf wenden; sie werden zu Lehrern im engeren Sinn, wo sie den beruflichen Nachwuchs methodisch schulen. Rhapsoden und fahrende Spielleute sind oftmals die ersten Volkslehrer. Gelangt eine Priesterschaft früh in den Besitz eines hohen Bildungsgutes, so wird sie zur Gründerin und Trägerin eines Schulwesens. Andere Berufe kommen von der Werklehre zur eigentlichen Schule nur, wenn sie mit ihrer Organisation, ihren Erziehungsstufen und ihrer Berufstechnik ein Lehrsystem verbinden, z. B. wenn eine Künstlerwerkstätte eine Kunstlehre, Kunsttechnologie und Kunstgeschichte mit ihrer technischen Lehrweise verbindet. Oder wenn in einer Organisation von magischen und empirischen Ärzten eine Heilwissenschaft entsteht, wie es bei den Hippokratikern in Griechenland der Fall gewesen ist. Greifen solche Berufe mit ihrer Lehre über den Berufskreis hinaus, so können sich ihre Berufsschulen zu allgemeinbildenden Schulen erweitern. Ein klassisches Beispiel dafür bietet das Wachstum der zuerst für den klösterlichen Nachwuchs bestimmten Noviziate zu allgemeinbildenden, weitere Schichten erfassenden Klosterschulen im Mittelalter, mehr noch beim Buddhismus.

Die kulturbildenden Aufgaben des Schulwesens sind ebenso mannigfaltig wie seine Formen und seine Inhalte. Geht die Schule aus von der Organisation der Meister, so kann sie positive Mehrung und Pflege der Bildungsgüter zur Aufgabe haben, wie es z. B. bei allen Gelehrtenakademien der Fall ist. Die vermittelnde Funktion der Schule erstreckt sich dagegen in die Breite und in die geschichtliche Tiefe. Das heißt: die Schule vermittelt ihre Bildungsgüter an alle Glieder des Bildungskreises

und an die nachfahrenden Geschlechter. Schulmäßige Überlieferung der Bildungsgüter ist eine Voraussetzung dafür, daß es überhaupt zu geistigen Gesamtentwicklungen in den Völkern kommt, daß nicht mit jeder Generation der Zusammenhang der Bildung abreißt und die in der Vergangenheit erzeugten Güter verloren gehen. So ist vieles, vielleicht das meiste, was von der Literatur des Altertums auf uns gekommen ist, nur dadurch erhalten geblieben, daß es seitdem stets in den Schulen gehegt wurde. Wir danken den Schulen der Spätantike und des Mittelalters, daß uns die Schätze der antiken Literatur erhalten blieben und daß sie durch viele Jahrhunderte immer erneut ihre bildende Wirkung üben konnten. Die Schulen haben das Band der Entwicklung geknüpft, das noch unsere Zeit mit dem Altertum verbindet.

Wenn man einmal indische Riesenwerke wie die Veden oder das Epos Mahabharata auch nur flüchtig überblättert, wird man begreifen, daß diese Gebilde in einer schriftlosen Zeit nur entstehen und weiterleben konnten auf der organisierten Unterlage und in der Pflege eines Schulwesens. In der Tat waren denn auch viele Brahmanensippen, in deren Pflege diese Werke standen, als Schulen organisiert. Ein eigentliches Schulwesen entsteht aber in der Regel erst mit Einführung der Schrift, mit der literarischen Fassung und Formung des Bildungsgutes, wenn also zur mündlichen Überlieferung der Schriftbetrieb hinzutritt. Die Kunst des Lesens und Schreibens steht an der Schwelle jedes Schulwesens; alles andere ist bloße Vorstufe. Das griechische Schulwesen ist entstanden mit der literarischen Fassung der Dichterwerke, daran schloß sich die Grammatik als Form des ersten und elementaren Unterrichts. Das höhere Schulwesen begann mit dem literarischen Betrieb der Rhetorik und Philosophie. Es macht dabei nichts aus, daß der eigentliche Unterrichtsbetrieb auf lange vorwiegend mündlich blieb: seine

Unterlage waren vorbildliche und maßgebende Literaturwerke, seine Voraussetzung Lesen und Schreiben, sein Ziel literarische Bildung. Dichter, Philosophen und Rhetoren, Sophisten, Grammatiker, Ärzte, Techniker, Beamte und selbst Künstler hatten vom Ende des 5. Jahrhunderts an zunehmend schulmäßige und literarische Bildung zur Voraussetzung. Mit dem hellenistischen Zeitalter war dann das griechische Schulwesen in Grundform und Typ fertig: sein dreistufiger Aufbau von der Elementarschule zur Hochschule und das unter dem Namen der „sieben freien Künste" bekannte System der Allgemeinbildung. Im ganzen genommen entspricht das vielgliedrige Schulwesen einer Zeit nach seinen Arten und Stufen den literarischen Kulturschichten, die sich wie geologische Schichten als Niederschlag vergangener Entwicklungsabschnitte nebeneinander und übereinander gelagert haben. Die „sieben freien Künste" haben dergestalt die literarische Entwicklung der Griechen aus mehreren Jahrhunderten zum schulmäßigen Lehrsystem zusammengefaßt.

Man wird das Wesen der Schule immer mißverstehen, wenn man sie als Lebenserscheinung für sich betrachtet, gelöst aus ihren sozialen und politischen Zusammenhängen. Die Schule ist stets Organ und Institut einer Körperschaft oder eines Gemeinwesens, und das Wesen des Organs kann immer nur vom Wesen des ganzen Organismus aus begriffen werden. Gelangt eine Gemeinschaft oder Körperschaft zu einem Bildungssystem, so setzt sich notwendig ihre gestufte Erziehungsorganisation in einer Schule fort: das Noviziat wird zur Klosterschule, die Künstlerwerkstätte zur Kunstschule, die Lehrlingsschaft und Gesellenschaft des Priesters, des Arztes, des Handwerkers zur Fachschule für Priester, Ärzte und Handwerker. Parallelen dazu gibt unser Fachschulwesen für Gewerbe, Handel, Technik, Landwirtschaft, Forst- und Bergwerkswesen, nachdem die Fachschulen für Theologen, Juristen und Mediziner schon im Mittelalter

die Eingliederung in die Universitas litterarum gefunden hatten. Aus den Stufen der Berufserziehung erwächst die Berufsschule, wenn die Berufstechnik überhöht wird durch die Berufstechnologie, wenn das Berufskönnen vervollständigt wird durch ein systematisches und literarisch gefaßtes Berufswissen.

Was ist aber daneben die Allgemeinbildung? Wie kommt sie dem Inhalt und der Organisation nach zustande? Gemeinbildung und Berufsbildung verhalten sich zueinander wie das ganze Gemeinwesen selbst zu seinen Berufskörperschaften. Das heißt: die Gemeinbildung breitet sich aus durch das ganze Gemeinwesen, ob sie nun sämtliche Glieder oder nur eine soziale Oberschicht erfaßt, und dient somit jeder Berufsbildung als Grundlage. Ein klassisches Beispiel dafür bietet die mittelalterliche Universität. Sie umfaßte die gemeinbildende Artisten- oder philosophische Fakultät als Unterbau für die drei oberen Fachfakultäten der Theologen, Juristen und Mediziner. Die Artistenfakultät war eine Art Obergymnasium und hatte die Allgemeinbildung jener Zeit zu ihrem Inhalt und Ziel. Ihren Namen hatte die Artistenfakultät von ihrem Inhalt: ihr Bildungssystem war gegeben mit den von der Antike überlieferten „artes liberales", den sieben freien Künsten. Trägerin des Bildungssystems war die Kirche: wer im weiten Bereich der abendländischen Kirche zu den Gebildeten gehören wollte, mußte den Lehrgang der sieben freien Künste durchgemacht haben, und erst wer die Artistenfakultät durchschritten und ihren Meistergrad erlangt hatte, dem war das Tor zu einer der Fachfakultäten geöffnet. So verbreitete sich über die abendländische Christenheit eine gleichartige, universal gerichtete Bildungsschicht. In späteren Zeiten hat sich die philosophische Fakultät ebenfalls als eine Fachfakultät, obgleich noch immer im hohen Maße das Prinzip hoher Allgemeinbildung vertretend, den andern Fachfakultäten nebengereiht. Dafür hatte das neu-

humanistische Gymnasium die Aufgabe der höheren Allgemeinbildung und die Vorbereitung zum Universitätsstudium übernommen.

„Allgemeinbildung" ist heute dem Wort und der Sache nach etwas in Verruf gekommen und zwar deswegen, weil diese Allgemeinbildung im Maße, als sie sich ausweitete, auch verflachte und veräußerlichte. Eine Bildung, die von allem etwas, aber nirgends etwas Ganzes und Rechtes annimmt, ist sicherlich nicht mehr als ein unnützer und hohler Schein. Das ist aber auch eine Entartung. Dem Sinn und dem Prinzip nach geht Allgemeinbildung nicht auf stoffliche Extensität und enzyklopädische Alleswisserei, sondern darauf, daß für die Menschen eines Gemeinwesens ein gemeinsamer Boden der Bildung, eine Unterlage für die geistige Bindung und für die Verständigung vorhanden sei. Ein Gemeinwesen, das keinen gemeinsamen, für alle Glieder bindenden und verpflichtenden Gehalt mehr besitzt, löst sich innerlich auf und muß in Atome zerfallen. Die Menschen eines Gemeinwesens müssen mit derselben geistigen Nahrung aufgezogen werden, damit ihre Bildung ähnlich wird, damit für sie eine gleichmäßige geistige Lebensgrundlage entsteht, ein Boden, auf dem Verständigung, gemeinsames Bewußtsein, gleichgerichtetes Wollen und Fühlen wachsen kann, sonst erfüllt sich an Kultur und Gemeinschaft der Fluch des babylonischen Turmbaues. Den Griechen war ein solches Fundament gemeinsamer Bildung gegeben in ihrem Homer, den alten Römern in ihrem Zwölftafelgesetz und den übrigen Staatsbürgerlehren, den Juden in der Thora, den Christen in der Bibel — neben dem übernommenen antiken Bildungssystem —, den Mohammedanern im Koran, den Hindu etwa an dem zur Bildungsenzyklopädie angeschwollenen Epos Mahabharata, den Buddhisten an den Lehren Buddhas, den Chinesen in ihrem konfuzianisch-orthodoxen Lehrsystem.

Die organisatorischen Grundlagen eines allgemeinbildenden

Schulwesens können recht vielfältig sein. Wir haben gesehen, daß die griechischen Männerbünde, ursprünglich Kriegerzünfte, sich ein allgemeines, staatsbürgerliches Erziehungssystem unterbauten: die Jugendorganisation und ihre Übungsplätze, die Paläſtren, wurden Ausgangspunkte für die Organisation des öffentlichen Schulwesens. Das allgemeinbildende Schulwesen des Mittelalters ist ausgegangen von den zunächst dem Nachwuchs der Mönche und der Kleriker dienenden Kloster- und Domschulen: Fachschulen haben sich hier zu gemeinbildenden Schulen für weitere Kreise entwickelt. Die Städte haben dann aus den Kirchenschulen ein Schulwesen für ihr Bürgertum herausgebildet. Das Judentum hat seine elementare Volksschule ausgebildet im Anschluß an die Synagoge, der Islam im organisatorischen Anschluß an die Moschee: die Jugend konnte bei beiden nur dadurch zu reifer Gemeinschaft in der Glaubensgemeinde kommen, daß sie durch öffentliche Lehrkurse in das religiöse Bildungssystem eingeführt wurde.

In den abendländischen Kulturstaaten der neueren Zeit hat das Schul- und Bildungswesen eine höchst eigenartige Entwicklung durchgemacht. Die Staaten selbst sind, indem sie das Bildungswesen in ihren Rechtsbereich und ihre Verwaltungstätigkeit aufnahmen, zu Kulturstaaten geworden. Seit der Renaissance und dem älteren Humanismus ist im abendländischen Kulturkreis ein neues und zwar weltliches, d. h. unkirchliches und rationales Bildungssystem mit universalistischer Tendenz entstanden, eine Neuschöpfung in der Hauptsache, doch stark angelehnt an die Wissenschaften und das rationale Bildungssystem der Antike. Philosophie und Wissenschaft übernahmen in diesem Bildungssystem, das als gemeineuropäisch bezeichnet werden darf, die Führung. Es hat sich abgetrennt von kirchlicher Zielgebung und theologischer Bevormundung und strebte hin auf eine neue Humanität. Nachdem die Bildung von der kirchlichen Universal-

sprache, dem Latein, abgelöst war, gelangten die Nationalsprachen zu einem hohen Grad literarischer Durchbildung und gaben damit dem gemeineuropäischen Bildungssystem jeweils einen stark nationalen Einschlag, der noch erheblich gemehrt wurde durch Aufnahme der nationalen Dichtung, die in Spanien mit Calderon und Cervantes, in England mit Shakespeare und Milton, in Frankreich unter Ludwig XIV., in Deutschland an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ein klassische Gipfelung erlebte. So hatte also das Bildungssystem auf gemeineuropäischer Grundlage bei den Nationen eine auf nationale Ziele und Gehalte eingestellte Abwandlung erfahren.

Sozial gesehen war dieses Bildungssystem im wesentlichen eine freie Schöpfung des aufstrebenden Bürgertums, das sich damit ein Fundament gab für seine politische und geistige Befreiung und für die Durchbildung des Bürgerstaates. Zuvor schon hatte die Verbindung des Staates mit dem bürgerlichen Bildungssystem begonnen: der Staat gewann damit ebenfalls die Unabhängigkeit von der Kirche und einen eigenen geistigen Lebensgehalt. Dafür schuf er dem Bürgertum als Gegengabe eine Organisation und Verfassung des Bildungswesens von nie dagewesener Größe, Festigkeit und Umfassenheit. Um ein Parallelbeispiel zu finden, müßte man schon die chinesische Bildungskonstitution heranziehen.

Der moderne Staat hat in seine Bildungsverfassung alle vielgestaltigen Ansätze und zerstreuten Glieder des früheren Bildungswesens einbezogen und aus den Teilen ein wohlgegliedertes, gleichartig normiertes und plastisch durchgebildetes Ganzes geschaffen. Er ging zu Werk teils mit Neugründung von Schultypen, teils dadurch, daß er Gemeinden, Kirchen und Ständen ihre Schulen aus der Hand nahm und seiner Verwaltung unterstellte, oder daß er wenigstens die Körperschaften samt ihren Schulen seiner Hoheit unterstellte und seiner

gesetzlichen Normierung unterwarf. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ist die Entwicklungstendenz überall auf volle Verstaatlichung oder doch auf staatliche Eingliederung der körperschaftlichen Schulen gegangen. Heute steht vor unsern Augen ein in organische Zusammenhänge gefügtes Schulwesen, bestehend aus den Organen der gestuften Allgemeinbildung und dem angegliederten Fach- und Berufsbildungswesen aller Arten und Stufen. Das Werk dieser Bildungsverfassung durchzuführen, war nur dem Staat möglich, wie auch er allein dem ganzen Aufbau die Grundlage geben konnte mit der gesetzlichen Schulpflicht aller Staatsbürger und der allgemeinen Volksschule. Diese ist samt ihrem Lehrstand und ihrer Lehrerbildung eine besonders charakteristische Schöpfung des modernen Kulturstaates. An der Organisation des Gesamtschulwesens sind außer dem Staat in verschiedenem Grad beteiligt die Gemeinden, die Kirchen und Berufsgruppen: diese Verfassung ist einmal Niederschlag des geschichtlichen Werdeganges der Schulen, dann aber auch Ausdruck für die Weite und Freiheit des heutigen Staatsbürgertyps.

Der moderne Kulturstaat könnte überhaupt nicht bestehen ohne einen Staatsbürgertyp auf der Grundlage der allgemeinen und gemeinsamen Volksbildung. Daraus folgt, daß die Pflege und Erhaltung des staatlichen Schulwesens eine Lebensnotwendigkeit für den Staat geworden ist. Indem der Staat mit seinem Schulwesen nicht nur den allgemeinen Staatsbürgertyp, sondern auch seine beruflichen und sozialen Verzweigungen in seine Pflege nimmt, hat er ein unvergleichliches Organ gewonnen zu seiner eigenen Festigung, Vertiefung und Entwicklung. Der allgemeine staatsbürgerliche Bildungstyp liegt denn auch allem Berufs- und Fachschulwesen zugrunde, und indem der Staat in der Schule mit der Kirche eine Arbeitsgemeinschaft einging, hat er auch deren bildende Wirkung zum Teil wenigstens in den Dienst der

sittlichen Norm, Bildung und Wohlfahrt des Staatsbürgertums gestellt. Ohne das staatlich organisierte Schulwesen und die von ihm vermittelte Staatsbürgerbildung könnte der Bürgerstaat und das mit ihm verbundene System der Wirtschaft und Technik nicht aufrechterhalten werden. Ein weiterer Schritt in der Gesamtorganisation und der Verfassung des öffentlichen Schulwesens war gefordert mit dem Programm der „Einheitsschule". Die Entwicklung dahin ist aber in Deutschland nach einigen Anläufen ins Stocken geraten.

In den obersten Gliedern, den Akademien, den Universitäten und Fachhochschulen, ist das Bildungswesen betraut mit positiver Mehrung und Pflege der Bildungsgüter. Diese Möglichkeit ist damit gegeben, daß an derartige Bildungsinstitute grundsätzlich nur Männer berufen wurden, die zu solcher Tätigkeit befähigt und ausgerüstet sind. So sind die deutschen Universitäten seit Gründung der Universität Berlin grundsätzlich eingestellt auf Verbindung von Forschung und Lehre: der Universitätslehrer ist in erster Linie wissenschaftlicher Forscher. Das hatte zur Folge, daß im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Deutschland die großen wissenschaftlichen Leistungen mit wenig Ausnahmen von Universitätsprofessoren vollbracht wurden, während im 18. Jahrhundert die Heroen der Wissenschaft, die Leibniz, Winckelmann, Lessing, Herder außerhalb der Universität standen oder doch, wie Kant, ihr großes Werk außerhalb eines Lehrauftrags schufen.

Am Gegenpol steht die Volksschule. Sie ist reinster Typus der Lehrschule, die nicht Bildungsgüter erzeugen, sondern allein die Bildung ihrer Schüler hervorbringen soll. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der methodischen Zubereitung und Vermittlung der ihr übertragenen Bildungsgüter. Indem die Volksschule die ganze Breite des Volkstums mit einem gewissen Maß an Bildung versieht, schafft sie die Unterstufe des gesamten

Bildungsaufbaues: sie gibt den breiten Massen die allgemeinbildende Grundlage für die Berufsbildung und dient zugleich dem ganzen höheren Bildungsaufbau als Elementarschule. Den geistigen Gütern gegenüber verhält sich die Volksschule wesentlich rezeptiv und vermittelnd; dafür besitzt sie den weitesten Radius bildender Wirkungen. Indem sie den geistigen Besitzstand in die unteren Sozialschichten einführt, bereitet sie diesen den Weg in die höheren Bildungslagen, und dieser Aufstieg in der Bildung eröffnet in der Regel auch den Weg in gebesserte und erhöhte soziale Lagen, teils für die ganze Unterschicht, teils für einzelne ihrer begabten Kinder. Insofern ist die Volksschule zugleich ein wirkliches Sozialinstitut.

Wir kommen zum Schluß. Unsere Aufgabe hat einzig und allein darin bestanden, den Erziehungsbegriff nach vielen Seiten hin zu zerlegen und zu erläutern. Es war dabei nötig, aus der Fülle des Stoffes, den uns unsere Problemstellung erschließt, einige wenige Wesenszüge herauszuarbeiten; so allein ist es möglich gewesen, in kurzer Zeit das Gesamtgebiet der Erziehungswissenschaft notdürftig zu umreißen. Wir sind ausgegangen vom Wesen der Gemeinschaft und haben gefunden, daß die Erziehung zu ihren notwendigen Lebensfunktionen zählt, daß sie die Glieder einem gemeinsamen Typus einfügt und sie so der inneren Form nacheinander ähnlich macht. Damit wird der Nachwuchs zur reifen Gliedschaft emporgezogen. Wir haben dann weiter gesehen, wie die Gesamtgemeinschaft sich in vielerlei gesonderte Sozialgebilde verzweigt, deren jedes einen ihm eigentümlichen Teil der Gesamterziehung leistet, unmittelbar schon durch seine Ordnungen, Normen und Inhalte. Viele solcher Sozialgebilde aber werden unterbaut mit gestuften Erziehungsorganisationen, mit denen die rein funktionale Gemeinschaftserziehung sich umwandelt in bewußte und planmäßige Erziehungstätigkeit. Tritt die Pflege und Übermittlung der

geistigen Güter als Aufgabe bewußter Erziehungstätigkeit hinzu, die in diesem Fall „Bildung" genannt wird, so entsteht die Schule und mit der weiteren Kulturentwicklung ein reich differenziertes Schulwesen, bei dem notwendig Allgemeinbildung und Fachbildung zusammenwirken müssen, wenn die Bildung eines hohen Menschentums erzielt werden soll. Dem Kulturstaat fällt dabei die Aufgabe zu, die mancherlei Arten, Stufen und Zweige des Schulwesens zu einem großen Organismus im Rahmen einer Bildungsverfassung des ganzen Staatsvolkes zusammenzufügen.

Bei alledem haben wir uns im Gebiet rein theoretischer, rein wissenschaftlicher Betrachtung bewegt unter Ausschluß alles Technologischen, aller praktischen Anweisung und aller kulturpolitischen Fragestellung. Wenn aber die wissenschaftliche Erkenntnis ihren letzten Sinn erfüllen soll, so muß daraus auch eine fruchtbare Erkenntnis der praktischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten hervorgehen. An diesem Punkt aber machen wir Halt: Kulturpolitik und Erziehungstechnologie lag nicht in unserem Aufgabenkreis.

